Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8170501
Centre d'intérêt: 34

Genest, Serge.

Les étudiants africains au Canada / par Serge Genest. -- Québec : Université Laval, Département d'anthropologie, 1972.
256 f. ; 28 cm.

Bibliographie: f. 253-254.

Cote Dewey: 378.1'98'09714/G327e Cote LC: LC/2804

Descripteur(s): *Etudiant étranger *Caractéristiques de l'étudiant *Culture *Questionnaire *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Etudiant africain *Acculturation

Cette recherche sur les étudiants africains inscrits dans les universités canadiennes se propose d'examiner ce qui se passe dans un système de transmission du savoir lorsque l'un des éléments, l'étudiant, est étranger au système. La recherche a consisté à analyser en détail les divers aspects de leur situation antérieure, présente et future, en tenant compte des facteurs familiaux, sociaux, culturels, économiques et psychologiques susceptibles d'exercer une influence sur leur apprentissage. Outre leur intérêt théorique pour l'anthropologie de l'éducation, les résultats d'une telle recherche revêtent une portée pratique pour l'amélioration éventuelle de la situation des étudiants étrangers au Canada.

L'enquête a été menée en 1969-1970 auprès d'un échantillon de 51 étudiants d'Afrique noire, d'Afrique du Nord et de Madagascar, choisis en fonction de leur sexe, du pays d'origine, de la discipline académique et de leur moment d'arrivée au Canada. Ces étudiants fréquentaient cinq universités (Laval, Montréal, McGill, Ottawa et Carleton), retenues à cause de leur proximité, qui comptaient 40,2% des étudiants africains au Canada en 1968-1969. La technique employée a été celle de l'entrevue, utilisant un questionnaire "ouvert" standardisé et menée par de multiples intervieweurs; le questionnaire est reproduit en annexe.

Compte tenu de l'échantillon interrogé, les constatations tirées de la recherche s'appliquent surtout aux étudiants noirs francophones. En ce qui concerne la situation antérieure des étudiants, les données recueillies concordent, dans l'ensemble, avec celles recueillies lors d'autres enquêtes. Les résultats les plus importants ont trait à la situation actuelle: opinions sur l'aspect éducatif, situation familiale, financière et personnelle. La section consacrée à la situation future traite de l'"exode des cerveaux", des projets académiques du répondant ainsi que de la réinsertion politique et sociale de l'étudiant dans son propre pays. En ce qui concerne les modalités de la transmission du savoir, les résultats de la recherche sont assez limités, faute de moyens d'enquête adéquats.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8170501

Les étudiants africains au Canada

Par Serge Genest

Département d'Anthropologie
Université Laval.

E D U Q 8170501

LES ETUDIANTS AFRICAINS

AU CANADA

par

Serge GENEST

Québec, juillet 1972

Département d'Anthropologie
Université Laval

AVANT-PROPOS

Le rapport que présente ici Serge Genest englobe tous les résultats d'une recherche entreprise en 1969 grâce à une subvention du Conseil des Arts du Canada. Il incorpore en première partie les considérations méthodologiques qui ont déjà en 1970 fait l'objet d'un rapport préliminaire.

L'enquête sur les étudiants africains au Canada fait partie d'un programme général de recherche que poursuit le département d'anthropologie de l'université Laval sur la transmission du savoir en divers types de sociétés. Jusqu'ici les études ont surtout porté sur des groupes africains au Cameroun. Mais comme pour le projet sur les professeurs canadiens en Afrique, il est intéressant d'examiner ce qui se passe dans un système de transmission du savoir lorsque l'un des éléments, ici l'étudiant, là le professeur, est étranger au système.

Pour cerner le problème de l'acquisition de connaissances à l'étranger par de jeunes Africains, il importait d'analyser en détail les divers aspects de leur situation passée, présente et future en tenant compte des facteurs familiaux, sociaux, culturels, économiques et psychologiques susceptibles d'exercer une influence sur leur apprentissage. Outre leur portée théorique pour l'anthropologie de l'éducation, les résultats d'une telle recherche revêtaient un intérêt pratique pour l'amélioration éventuelle de la situation des étudiants étrangers au Canada. Sans doute faudra-t-il un jour, à condition d'obtenir les ressources nécessaires et

d'y mettre le temps requis, aller au fond du problème en recourant à des techniques plus raffinées. L'entreprise profitera alors d'une première étape qui est ici franchie.

Beaucoup de gens ont collaboré à cette enquête et méritent d'être ici remerciés. En tout premier lieu les étudiants africains eux-mêmes qui se sont volontiers prêtés aux entrevues. De même les interviewers qui dans chaque université ont assisté le chercheur principal dans la collecte des données.

La consultation de conseillers d'étudiants, de représentants des services administratifs dans les universités, de quelques chercheurs spécialisés s'est avérée fort utile. Trop nombreux pour qu'on les nomme tous, qu'ils recoivent ici le témoignage de notre gratitude, y compris ceux qui au service d'organismes comme l'ACDI, le SCESOM, la BFS et l'ICI ont manifesté un vif intérêt pour cette recherche et ont mis leur compétence à contribution.

Merci enfin à Serge Genest qui, dans le cadre d'un programme commun de recherches, s'est plus particulièrement chargé de cette enquête.

Pareille entreprise n'aurait sans doute pas été possible sans l'appui financier du Conseil des Arts du Canada, à qui nous ne manquons pas de rendre hommage.

Renaud Santerre,
Département d'anthropologie,
Université Laval.

INTRODUCTION

> "La communauté universitaire du Canada, telle qu'elle se manifestait à travers son association, ne s'est intéressée à l'activité internationale qu'au cours des années 1960 quand, surtout à cause du programme des bourses du Commonwealth adopté en 1959 à Oxford et à cause de la participation du Canada au Plan Colombo, le Canada commença à recevoir un nombre grandissant d'étudiants venant de l'Afrique et de l'Asie" (Walmsley, 1970:3).

Le Canada est venu tardivement à la coopération internationale. Mais depuis une décennie, ses efforts se sont considérablement accrus et diversifiés en ce domaine. L'éducation est l'un des principaux secteurs à retenir l'attention et à être l'objet d'un intérêt de plus en plus marqué. Nombreux sont les pays d'Asie, d'Amérique Latine et plus récemment d'Afrique à bénéficier de l'aide canadienne sous la forme d'envoi de professeurs et d'accueil d'étudiants.

Pour modeste et récent qu'il soit, l'afflux d'étudiants africains dans les universités canadiennes n'est pas négligeable. La comparaison avec d'autres pays est révélatrice. Le Bureau fédéral de la statistique établit à 1,153 en 1968-69 le nombre d'étudiants africains dans les universités canadiennes et à 1,353 en 1969-70. Si par ailleurs on accepte la projection faite par Davis et ses collègues pour les Etats-Unis en 1961, le nombre d'étudiants africains devait être d'environ 8,000 en 1970 (Davis et alii:

foreword). Les Etats-Unis recevaient déjà 1,600 étudiants africains en 1961. Les chiffres fournis par l'Office de coopération et d'accueil universitaire français pour 1969-70 totalisent 4,119 boursiers pour l'enseignement supérieur et l'enseignement technique supérieur.

Ces données permettent d'évaluer l'importance du flux des étudiants africains au Canada. Ce dernier doit rivaliser avec des pays qui attirent davantage l'attention des gouvernements africains soit à cause de leur succès technico-économique (les Etats-Unis), soit à cause des liens créés par la colonisation (la France).

Norma Walmsley situe statistiquement la population étudiante africaine par rapport aux autres. Cet auteur évalue à 27,263 le nombre d'étudiants étrangers au Canada en 1968-69. Elle précise que cette évaluation "dépasse de 8,000 la liste officielle de l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) et par à peu près 10,000 le chiffre donné par le Bureau fédéral de la statistique pour cette même période". (1970:100-101). Si le nombre d'étudiants africains est rapporté à ce grand total, le pourcentage ainsi obtenu est de 5.5% (1,514/27,263), bien qu'une fois ramené à celui des étudiants des pays techniquement démunis, il atteigne alors 12.6% (1,514/11,977).

Cette population proportionnellement réduite par rapport aux autres étrangers, qui trouve refuge principalement (70%) dans les institutions du Québec et de l'Ontario, n'a pas encore fait l'objet d'études nombreuses et approfondies. Les données de base font souvent défaut: aucune coordination n'existe entre les universités pour recueillir sur les étudiants étrangers

une information précise et comparable. L'intérêt de la communauté universitaire d'autre part pour cette clientèle particulière est plutôt récent comme le souligne la remarque de Norma Walmsley en exergue. Il ne manquera pas de s'accroître avec la poussée de jeunes Africains au Canada. Leur nombre grandissant, les problèmes qu'ils posent et se posent justifient pleinement la présente enquête.

Bien connaître ces étudiants et déterminer ce que rapporte leur séjour d'études au Canada suppose qu'on se penche autant sur leurs antécédents que sur leurs activités actuelles et leurs perspectives d'avenir. C'est sans doute pour des raisons académiques qu'ils sont ici, mais le domaine des études n'est pas dissociable des autres secteurs de leur vie. L'enquête en a tenu compte et porte sur l'ensemble de leur situation antérieure, présente et future. On suivra cet ordre pour l'exposé des résultats après avoir procédé à l'examen critique des sources et techniques utilisées.

I. SOURCES ET TECHNIQUES UTILISEES

Toute recherche scientifique comporte des limites qu'il appartient au chercheur de bien préciser pour permettre au lecteur d'apprécier le degré de validité de ses résultats. Conditionnent en effet ces derniers les sources auxquelles il puise, la documentation statistique et livresque sur laquelle il s'appuie, les techniques dont il se sert pour atteindre ses fins. Chacune d'elles fera ici l'objet d'un bref examen critique. On saura ainsi dans quelles limites valent les résultats de la présente enquête.

1. Documentation

Les ouvrages à caractère général, touchant de près ou de loin à l'éducation, pullulent. Des fichiers entiers de bibliothèque sont là pour le prouver. Ce sujet très vaste a été examiné sous plusieurs angles autant dans leurs prolongements théoriques que pratiques. De toute évidence, le sujet de la recherche était plus précis et allait permettre de laisser de côté un nombre considérable, voire la majorité des travaux effectués dans le domaine de l'éducation. Non seulement la quasi totalité des articles et des volumes d'aspect plus général ont-ils été éliminés, mais aussi ceux qui se rapportent à l'éducation des pays économiquement faibles et à celles de l'Afrique en particulier. Pour arbitraire que soit une telle décision, elle n'était pas sans fondement. Comme dans n'importe quel travail de recherche, n'a été conservé que ce qui était pertinent: les publications sur

l'éducation en Afrique valaient d'abord en tant qu'arrière fond du problème à l'étude et n'exigeaient pas un inventaire systématique, d'autant plus qu'elles rapportaient surtout des cas particuliers, i.e., système d'éducation dans tel ou tel pays africain. Par exemple, l'excellente publication de Jean-Jacques WAARDENBURG: Les universités dans le monde arabe actuel, Mouton, Paris, 1966, vol. 1 et 2, a été écartée parce qu'elle n'était pas immédiatement utile, mais la bibliographie qui s'y trouve mérite d'être consultée en particulier pour les publications de l'UNESCO.

Loin de vouloir minimiser l'intérêt de la littérature exclue, les remarques précédentes visent surtout à faire sentir la masse imposante de documents disponibles et l'esprit avec lequel cette dernière a été abordée. Les travaux consultés portent principalement sur les étudiants étrangers en différents pays. Ce n'est pas parce que la sélection de la documentation peut paraître assez radicale qu'elle s'est trouvée réduite à peu de choses. Au contraire, les enquêtes menées auprès d'étudiants étrangers sont relativement nombreuses et exigent qu'on consacre une bonne part de travail à les repérer et à les dépouiller. En d'autres termes, un inventaire systématique de cette seule portion des ouvrages sur l'éducation était suffisante pour obtenir une base de comparaison valable.

Ces publications de divers organismes gouvernementsux ou internationaux recèlent parfois des renseignements qui débordent le cadre purement statistique. Certains problèmes concernant les étudiants étrangers au Canada sont ainsi soulevés dans des conférences ou des communiqués de l'ACDI. Ce qui vaut pour le Canada vaut également pour les autres pays retenus, à savoir la France, l'Angleterre et les E.U. Les rapports d'activités sur la collaboration technique et culturelle en France, les publications faites

sous les auspices du département de la santé, du bien-être et de l'éducation aux Etats-unis, sans compter les multiples recherches patronnées par l'UNESCO, demeurent une base de documentation appréciable et souvent longue à inventorier. Viennent ensuite toutes les recherches poursuivies individuellement ou en groupes, dont les résultats ont paru dans des ouvrages individuels ou collectifs.

Beaucoup de titres supplémentaires devront s'ajouter à la liste présentée ici, selon que l'accent porte sur tel problème plutôt que sur tel autre. Le présent rapport, de toute façon, ne prétend nullement à l'exhaustivité. Un premier fait à noter, c'est la proportion imposante de thèses de maîtrise ou de doctorat parmi les travaux consultés. Plusieurs recherches menées auprès d'étudiants étrangers dans des universités ou à l'échelle de pays tout entiers l'ont été dans le cadre de 2e ou de 3e cycle d'enseignement supérieur. Cette constatation a été à l'origine en particulier d'une publication de l'Institute of International Education des E.U. en avril 1964 et intitulée: Research in International Education.

Cet ouvrage établit une liste de thèses reliées aux questions d'éducation. La plupart sont évidemment l'oeuvre d'universitaires américains, mais quelques-unes d'universitaires anglais. A titre d'exemple, ont peut retenir les noms et travaux de Franklin BURROUGHS: Foreign Students Education (1964), dont le questionnaire a été particulièrement utile; en collaboration James M. DAVIS, Russel G. HANSON et Duane R. BURNOR: The Survey of the African Student: His Achievements and His Problems (1961), qui, bien que n'étant pas tellement récent, présente une excellente compilation des questions que se pose l'étudiant africain inséré dans le contexte nord-américain; Anne MERCIER: The Parsonian Four Phases As A Conceptual Scheme For Understanding The

Position of a Foreign Student in America (1960), dont l'analyse théorique sur les phases d'adaptation que traverse l'étudiant étranger a servi à l'élaboration du schéma des entrevues; Amar Kumar SINGH, Indian Students in Britain, Ph. D. Thesis, London School of Economics (1961), travail très bien construit, dont le questionnaire autant que les résultats ont inspiré cette première étape de la recherche.

Plusieurs autres thèses intéressantes ont pu être consultées grâce à la compilation de l'Institute et ont fourni une base à la fois théorique et pratique à la recherche sur les étudiants africains au Canada.

Pour la France, c'est le livre de Jean-Pierre N'DIAYE: Enquête sur les étudiants noirs en France, Editions Réalités Africaines, Paris,(1962) qui a retenu l'attention. Bien que ne traitant pas tout à fait le sujet dans la même optique que celle de l'enquête menée au Canada, l'oeuvre de N'diaye s'est avérée très instructive en soi et valable pour permettre des comparaisons lors de l'analyse des entrevues de la présente recherche. Beaucoup de statistiques et une orientation plus politique comblent des lacunes inhérentes à d'autres travaux.

Pour tout le Canada, un petit texte de Grace E. MAYNARD: Overseas Students in Canadian Institutions of Higher Learning Ottawa,(1967) élabore, à partir de rencontres avec des conseillers d'étudiants et des étudiants eux-mêmes, les problèmes majeurs que ces derniers ont dû affronter durant leur séjour au pays. Un autre aspect de la question est examiné par K.V. CHANDRASEKHARAIAH dans: Foreign Student Services and Foreign Student Problems in Canada. Lui-même originaire des Indes, l'auteur garde toujours l'exemple, peut-être vécu par lui, de ses concitoyens. Même si elle est moins près des préoccupations de la présente recherche, bien que son titre l'y rattache,

certains éléments de cette enquête ont également retenu l'attention à cause de leur homogénéité géographique avec ceux de l'enquête sur les étudiants africains au Canada. Enfin une thèse présentée à la faculté des Sciences sociales de l'université de Montréal en vue de l'obtention d'une maîtrise en sociologie par Georges-Edouard BOURGOIGNIE et intitulée: Continuité et discontinuité entre les situations coloniale et post-coloniale de l'Afrique francophone et celle de ses boursiers étudiant au Québec, mai 1968, se situe dans la même ligne que l'enquête de 1969-70. Malgré une optique quelque peu différente, ces deux travaux,comme on le verra à l'analyse des données, s'avère souvent complémentaires.

Sans allonger indûment la série des publications sur les problèmes que soulèvent les études en pays étranger, celle-là serait incomplète si le livre édité par Walter ADAMS: The Brain Drain, McMillan, New-York,(1968) n'était mentionné. Plusieurs articles de ce recueil se sont avérés d'une grande utilité comme point de départ théorique de la recherche. Celui de Hla MYINT: The Underdeveloped Countries: A Less Alarmist View, p. 233-247, soulève des hypothèses originales.

A titre de documentation complémentaire, le numéro de Vivante Afrique, sept-oct. 1963, revêt un certain intérêt, en particulier à cause d'une courte réflexion faite par un Africain, Ignace KALMOGHO (p. 2-10) sur la condition de l'étudiant africain vivant en Europe. Les rapports annuels du Commonwealth Education Liaison Committee: Commonwealth Scholership and Fellowship Plan sont susceptibles, le cas échéant, de servir de source supplémentaire de renseignements, en particulier dans le cas des statistiques. Est venu en cours d'analyse s'ajouter à la liste des travaux éminemment utiles celui du professeur Norma E. WALMSLEY sur les étudiants étrangers

au Canada: Les universités canadiennes et le développement international, AUCC, Ottawa, 1970.

Restent sans doute d'autres travaux dont l'existence demeure encore ignorée chez les Américains, les Anglais, les Français, voire chez les Canadiens eux-mêmes. Les recherches ultérieures, s'appuyant sur celles qui sont maintenant effectuées, auront la chance de pousser plus loin. Le seul souhait qu'on puisse émettre, c'est que dans chacune d'elles soient présentée une documentation, si minime soit-elle, qui ajoute à celle déjà constituée, dans un secteur où il est parfois difficile de trouver les documents essentiels à cause de leur éparpillement le plus total.

La disproportion entre matériaux disponibles et ceux qu'on a utilisés provient de ce que les travaux auxquels on a fait allusion traitent d'étudiants étrangers en général alors que la recherche se limite aux étudiants africains. Les Africains sont entrés dans ce circuit d'échanges internationaux en éducation après les Européens et les Asiatiques pour toutes sortes de raisons - politiques, économiques ou autres - qui n'ont pas à être examinées ici. Les recherches portant sur les conditions de vie, au sens large, des étudiants étrangers ont donc été menées d'abord auprès d'Européens ou d'Asiatiques. Ceci explique en partie le nombre relativement moins considérable de références faites aux étudiants africains lorsqu'on parle d'étudiants étrangers. De nos jours, la notion d'étudiants étrangers s'est sensiblement élargie pour inclure les étudiants partis d'Asie ou du Moyen et du Proche Orient et c'est probablement à cette cause qu'il faut attribuer les allusions plus rapides lorsqu'on discute des étudiants africains, du moins de ceux de l'Afrique Noire. La tendance se modifie de plus en plus à mesure que s'accroissent les effectifs africains

dans l'enseignement supérieur à l'étranger. L'avenir laisse donc prévoir des recherches plus systématiques et plus approfondies conduites auprès d'universitaires africains à l'étranger.

2. Statistiques

a) Facteurs limitatifs

Il va sans dire que les relevés statistiques officiels de différents organismes ont servi de base au démarrage de l'enquête. Avant d'envisager quelque démarche que ce soit, il fallait d'abord localiser à la fois géographiquement et quantitativement les étudiants africains et les autres étudiants étrangers dans le pays. Les sources officielles de renseignements, plus précisément les sources gouvernementales, apparaissaient plus faciles d'accès et plus sûres.

De fait, les documents divers de l'éducation furent facilement accessibles et, qui plus est, recueillis en abondance. Les multiples services de l'Agence canadienne de développement international (ACDI) ont à leur disposition une documentation volumineuse portant sur les programmes variés d'aide du Canada aux pays économiquement moins développés. La coopération internationale en éducation compte au nombre de ces formules d'entraide. La part qu'elle occupe n'est certes pas négligeable si l'on se réfère aux rapports et documents du service de l'information.

Aucun problème ne se présenta dans la récolte des données de base à ce niveau. La seule ombre au tableau apparut au moment de comparer les chiffres présentés dans chaque document. Soit que les réseaux d'information n'aient pas été les mêmes, soit que les statistiques représentent des unités qui ne recouvrent pas tout à fait les mêmes réalités ou pour toutes

autres raisons, force est de constater qu'il faut considérer ces diverses compilations statistiques avec une extrême prudence.

Une comparaison sommaire des seuls documents de l'ACDI fait surgir deux difficultés majeures: l'hétérogénéité des renseignements regroupés sous telle ou telle donnée statistique; l'incohérence des données elles-mêmes lorsqu'elles représentent, selon toute vraisemblance, la même unité de référence.

Deux rapports de l'ACDI illustrent les problèmes qui viennent d'être soulevés. Le premier provient du Service français de features, vol. 1, p. 9, p. 5-6; le Rapport annuel 1967-68 de l'ACDI, p. 19, constitue le deuxième. Ils peuvent se lire comme suit:

Afrique du Commonwealth:

	Conseillers	Professeurs	Boursiers et stagiaires
1958	6	1	5
1967	60	145	559

Programme spécial d'Assistance aux pays africains du Commonwealth (PSAPAC)

	Conseillers	Professeurs et instituteurs	Boursiers et stagiaires
1958	2	-	3
1967	166	339	661

Les tableaux ne sont pas reproduits en entier, mais ces quelques indications à elles seules manifestent les écarts et les variations que comportent les documents.

Si ce biais existe pour un même organisme, il doit se retrouver a fortiori lorsqu'on consulte plusieurs d'entre eux. D'où le recul que le chercheur doit prendre en face de statistiques un peu trop globales. Ces dernières ne valent que si elles sont considérées comme des approximations utiles et manipulées avec un esprit critique.

Les chiffres du Bureau fédéral de la statistique et de l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) concordent à peu près. Pourtant, la mise en garde assez longuement élaborée jusqu'à maintenant n'est pas sans fondement et sera davantage mise en lumière par la suite.

Quitter les catégories plus générales des relevés officiels pour se pencher sur des unités plus restreintes comme les universités ne simplifie nullement la tâche. Un contrôle un peu serré des listes mécanographiées qui servent à la compilation du nombre des étudiants dans chaque maison d'enseignement supérieur est révélateur. Les multiples renseignements erronés qui s'y trouvent - sans compter ceux qui, quoique de prime importance, n'y figurent pas - précisent sur quelle base sont élaborées les statistiques officielles.

L'examen approfondi des listes mécanographiées (de 1962 à 1970) d'une université - qui pourtant a le mérite de fournir les données les plus complètes sur chaque étudiant parmi celles retenues aux fins de la recherche - a révélé des lacunes et des biais importants. La manipulation de catégories un peu plus raffinées: nombre d'étudiants africains par pays d'origine, nombre d'hommes et de femmes, etc., conduit à des constatations qu'un décompte moins détaillé laisse mal entrevoir.

La confusion entre nationalité et citoyenneté s'avère fréquente.

Est-ce attribuable à la négligence des étudiants lors de l'inscription ou à de mauvaises présentations sur les cartes mécanographiées? Les deux facteurs doivent sans doute être considérés. Quoi qu'il en soit, les résultats sont les mêmes. Ils donnent lieu à des imbroglios comme le classement d'un étudiant français comme Malgache; d'un Nigérien comme Algérien et d'un Québécois comme Egyptien! Certaines anomalies sont explicables. L'étudiant français est peut-être né à Madagascar de parents français installés sur l'île pour quelques années. Mais a-t-il été envoyé au Canada par le gouvernement malgache et est-il supposé retourner là-bas une fois ses études terminées?

Le cas de l'étudiant québécois considéré comme Egyptien est aisément explicable si l'on sait que son père est Egyptien et établi au Canada en permanence depuis plusieurs années. Le fils peut indiquer qu'il est de nationalité égyptienne. Mais il n'est relié à l'Egypte que par son ascendance paternelle.

Point n'est besoin d'insister longuement sur les interversions de citoyenneté ou de nationalité qui font qu'un Congolais devient Africain du Sud; un étudiant de l'Afganistan, un Algérien et tant d'autres encore. Tous ces exemples ne sont pas fictifs, mais bel et bien des cas concrets rencontrés sur les listes mécanographiées.

Une autre imprécision provient du manque de discrimination entre étudiants étrangers et immigrants reçus. Il arrive que des étudiants décident de s'établir au Canada définitivement. Or nulle part il n'est fait mention de ces modifications. Non seulement ces changements influent sur le nombre absolu d'étudiants étrangers, mais ils conditionnent aussi les

entrevues orientées en fonction d'un retour éventuel en Afrique. Les pays d'Afrique du Nord posent le plus de problèmes à ce point de vue. La liste officielle de telle université a beau comporter une centaine d'étudiants égyptiens, à peine 30% d'entre eux sont susceptibles de retourner chez eux. Ce n'est pas que cette variable ait une incidence très marquée sur les résultats définitifs de la recherche, mais elle force à définir ce que recouvre l'appellation "étudiant étranger".

Un troisième élément qui, lui aussi, a des répercussions sur le total des étudiants, étrangers et africains, inscrits dans une université, c'est le nombre de facultés ou d'écoles où l'étudiant suit des cours. Tel étudiant en géographie cumule en même temps des crédits pour l'obtention d'un brevet d'enseignement. Il est donc inscrit deux fois à l'université et il compte pour deux. Des cas se sont présentés où un seul étudiant en représentait trois. Ceci entraîne des sur-évaluations de l'ordre de 10 ou 15 unités.

On serait incomplet si l'on ne mentionnait des erreurs mineures et multiformes. Les listes ne peuvent pas indiquer le va-et-vient de la gent étudiante: les nouveaux arrivés, i.e. ceux qui arrivent une fois les listes établies, et ceux qui partent au cours d'une année académique; ceux qui meurent; ceux qui suivent des cours sans s'inscrire; et cette énumération pourrait s'allonger.

Comme instrument de contrôle, des étudiants africains ont effectué un recensement auprès de leurs confrères dans une des universités de l'échantillon. Il en est ressorti que cinq étudiants africains tous au Canada et inscrits dans cette université depuis plus de deux ans ne se trouvaient pas

sur les listes officielles et poursuivaient effectivement leurs études. Il est facile d'imaginer qu'une telle vérification dans toutes les universités canadiennes où se trouvent des étudiants africains apporterait des résultats similaires. Cette expérience montre que l'obtention d'une légère approximation nécessite de nombreux recoupements même pour les données les plus élémentaires.

Que faut-il retenir de tout ce qui précède? Toutes les défectuosités statistiques influenceront, pas toujours très clairement, les autres niveaux d'enquête comme l'échantillonnage, la construction des questionnaires, voire les entrevues. A condition d'être prévenu, les documents statistiques officiels restent de bons outils de base dont la principale qualité est d'établir une première approximation du matériel à traiter.

b) Tendances observées

Indice, sinon toujours sûr, du moins valable pour fonder la comparaison les statistiques concernant les étudiants étrangers figurent à plusieurs sources. L'UNESCO fournit probablement celles qui sont les plus connues internationalement. Les problèmes que pose la mise en commun de documents disparates à une échelle aussi vaste sont sans doute énormes. Celui qui saute davantage aux yeux, c'est le retard des chiffres publiés. Ainsi, l'Annuaire statistique 1966 de l'UNESCO a été publié en 1968 et produit des renseignements pour l'année 1965 environ. Cette défectuosité n'est pas propre aux seules statistiques de l'Organisme des Nations Unies, mais tient plutôt à la qualité et à la disponibilité des matériaux dans chaque pays.

Le premier tableau consiste en une mise en relation des chiffres offerts par des documents variés de l'UNESCO (1963, 66, 68). La présentation

a été partiellement aménagée. Certains pays africains ont changé de nom au cours des années (Basutoland devenu Lesotho; Bechuanaland, Botswana); pour des raisons de commodité, leur première appellation a été conservée. Les données de l'île Maurice apparaissent dans le tableau 1 par souci de reproduction exacte des listes officielles, tout comme celles de Zanzibar et Pemba à cause de l'alliance de Zanzibar au Tanganyika pour former la Tanzanie. Tenant compte de ces détails, certains faits se dégagent. Les pays de l'Afrique du Nord, Algérie, Maroc, Tunisie et Egypte, constituent comme on pouvait s'y attendre, les plus gros exportateurs d'étudiants à l'étranger. Le total de la population d'une part et le total de la population scolarisée d'autre part sont des éléments qui corrigent la valeur de ces chiffres absolus. Une plus longue tradition de l'enseignement de type occidental explique aussi le grand nombre d'Africains du Nord étudiant à l'étranger. Les mêmes corrélations reprises pour les pays de l'Afrique Noire révèlent que le Cameroun, le Ghana, la Tanzanie, l'Ouganda, le Soudan, le Kenya et aussi le Nigéria exportent un nombre important de leurs ressortissants dans des universités étrangères. Les pays d'Afrique noire autrefois sous domination anglaise semblent avoir plus souvent recours à ce moyen de formation que ceux où les Français s'étaient établis. Une analyse détaillée de ce phénomène démontrerait peut-être que ce n'est pas là le fait du hasard et que l'explication s'en trouve dans les politiques coloniales.

TABLEAU 1

ETUDIANTS AFRICAINS A L'ETRANGER

	1961-62	Vers 1964 (15 pays)	Vers 1965
Algérie	3,586(1)	1,588	1,681
Basutoland (Lisotho)	70		26
Bechuanaland (Botswana)	17	-	-
Burundi	-	80	111
Cameroun	634(1)	908	1,111
Congo-Brazzaville	51	273	310
Congo-Kinshasa	234(1)	1,454	1,183
Côte d'Ivoire	-	482	505
Dahomey	395	319	782
Egypte (RAU)	4,498(1)	3,474	3,572
Ethiopie	979	624	811
Gabon	85(1)	132	-
Gambie	48	41	-
Ghana	802(1)	1,104	1,401
Guinée	448	310	558
Haute-Volta	95(1)	149	-
Ile Maurice	709	-	349
Kenya	726	1,366	2,433
Libéria	244	389	371
Lybie	270(2)	-	753
Madagascar	810(1)	761	734
Malawi	-	198	-
Mali	271	339	1
Maroc	729(1)	2,561	2,773
Mauritanie	48	42	-
Mozambique	-	-	13

ETUDIANTS AFRICAINS A L'ETRANGER (SUITE)

	1961-62	Vers 1964 (15 pays)	Vers 1965
Niger	62	86	-
Nigéria	1,947(1)	2,945	3,844
Ouganda	352(1)	571	1,168
République Centrafricaine(R.C.A.)	76	88	-
République Sud-africaine	-	1,035	1,475
Rhodésie du Sud	-	-	310
Rwanda	132(2)	168	295
Sénégal	364(1)	314	348
Sierra Leone	261	373	473
Somalie	192(1)	379	372
Soudan	614	-	2,179
Tanganyika	681	-	-
Tanzanie (Tanganyika, Zanzibar)	-	598	1,477
Tchad	93	57	-
Togo	204(1)	353	-
Tunisie	2,030(1)	3,369	3,592
Zambie (Rhodésie du Sud)	-	192	-
Zanzibar et (Pemba)	350	-	-

(1) Africains hors d'Afrique seulement.
(2) Chiffres 1959-60.

Les tableaux 2 et 3 reprennent les données du précédent en comparant de façon plus spécifique les étudiants africains inscrits dans les universités en Amérique du Nord au Canada et aux Etats-Unis, et dans deux pays qui ont colonisé l'Afrique, la France et l'Angleterre, pour les années 1961-62 et 1964. Rien d'étonnant à ce que ces pays reçoivent une part importante des étudiants africains qui se rendent à l'étranger. De même, les Etats-Unis, par l'attrait qu'ils exercent sur les étudiants du monde entier, continuent de draîner de plus en plus d'Africains. Le Canada, de son côté, ne parvient pas à concurrencer son voisin du sud, mais la progression d'Africains qui viennent y étudier n'a cessé de se faire sentir depuis qu'il a commencé d'établir des contacts plus soutenus avec plusieurs pays africains, soit vers 1959-60. Pris globalement et avec les ajustements qui s'imposent, le flot des étudiants africains se rendant à l'étranger a grossi rapidement. Un bond assez impressionnant semble avoir été fait par le Kenya totalisant 336 étudiants en 1961-62 au Canada et aux Etats-Unis et 774 pour ce dernier pays seulement en 1964. Le Congo-Brazaville passe de 49 en 1961-62 à 261 en 1964 par une arrivée massive d'étudiants en France. Le Tchad, pour sa part, subit une baisse importante.

TABLEAU 2

ETUDIANTS AFRICAINS A L'ETRANGER
RELEVE DE L'UNESCO POUR 1961-62

	Canada	France	Royaume-Uni	E.U.	Totaux
Basutoland	5		23	1	29
Bechuanaland			3		3
Congo-Brazzaville		49			49
Dahomey		230		5	235
Ethiopie	8	48	81	211	348
Gambie	1		29	1	31
Guinée		183		43	226
Ile Maurice		100	492	10	602
Kenya			215	326(avec Canada)	541
Liberia		10	38	103	151
Lybie		10	55		65
Mali		208		3	211
Mauritanie		32			32
Niger		38			38
R.C.A.		52			52
Sierra Leone	20	1	188	20	229
Soudan	5	6	209	95	315
Tanganyika	8		203	167	378
Tchad		93			93
Zanzibar et Pemba	3		281	12	296
	50	1060	1817	997	3924

TABLEAU 3

ETUDIANTS AFRICAINS DANS DES UNIVERSITES ETRANGERES

	1963	1964	1964	1964	
	Canada	France	Royaume-Uni	E.U.	Totaux
Algérie	-	1,267	6	83	1,356
Burundi	-	...	-	6	6
Cameroun	6	674	33	94	813
Congo-Brazzaville	3	243	-	15	261
Congo-Kinshasa	3	260	2	94	359
Côte d'Ivoire	-	435	-	17	452
Dahomey	1	290	-	8	299
Egypte (R.A.U.)	43	134	526	1,279	1,982
Ethiopie	10	70	17	266	363
Gabon	-	111	-	3	114
Gambie	-	-	21	13	34
Ghana	62	31	269	282	644
Guinée	-	152	-	99	251
Haute-Volta	-	139	-	4	143
Kenya	78	8	392	774	1,252
Liberia	5	5	4	315	329
Madagascar	-	702	1	22	725
Malawi (et Zambie)	34	...	37	83	154
Mali	2	272		8	282
Maroc	2	2,093	3	85	2,183
Mauritanie	-	29	-	-	29
Niger	-	55	-	2	57
Nigeria	110	18	917	1,382	1,422

ETUDIANTS AFRICAINS DANS DES UNIVERSITES ETRANGERES(SUITE)

	Canada	France	Royaume-Uni	E.U.	Totaux
Ouganda	10	...	237	223	470
R.C.A.	-	79	-	-	79
République Sud-Africaine	32	21	415	390	858
Rwanda	4	...	-	2	6
Sénégal	-	282	-	-	282
Sierra Leone	27	...	124	149	300
Somalie	10	4	16	102	132
Sud-Ouest Africain	5	...	-	-	5
Tchad	-	28	-	2	30
Tanzanie	11	1	194	305	511
Togo	4	261	2	39	306
Tunisie	5	2,695	2	75	2,777
Zambie	... cf. Malawi	...	90	83	173
	467	10,359	3,314	6,304	20,444

... données non disponibles

- chiffre nul ou négligeable.

Rien ne sert de s'attarder indûment à ces tableaux qui valent parce qu'ils proviennent d'une même source et qu'ils sont mieux comparables. Il est facile de supposer que des statistiques nationales, i.e. provenant des 4 pays retenus, ne seront pas identiques. Ceci peut tenir au fait qu'elles ne sont pas dressées selon les mêmes critères; qu'elles incluent des étudiants d'écoles spécialisées, techniques ou autres, qui ne sont pas des universités et ainsi de suite.

Ce n'est que pour l'année 1965-66, et grâce à des données provenant de sources différentes, que la comparaison offre un certain intérêt. La France (1967) et l'Angleterre (1966) attirent toujours beaucoup d'étudiants africains, mais les Etats-Unis (1967) et le Canada (1969) inscrivent dans leurs universités respectives une proportion de plus en plus grande d'étudiants africains désireux de se rendre à l'étranger.

France	Angleterre	Etats-Unis	Canada
1,404	3,785	6,896	723

Il n'y a pas d'utilité majeure à détailler ces chiffres. Quelques remarques s'imposent tout de même. Pour la France, il s'agit d'étudiants d'Afrique francophone exclusivement, alors que l'Angleterre draîne des effectifs de l'Afrique anglophone (y compris l'Ile Maurice et les îles Seychelles) et également de l'Afrique francophone, soit 2,856 dans le premier cas et 929 dans l'autre. Cette situation se reproduit au Canada et aux Etats-Unis. Même sans renseignements à ce sujet, il est facile de présumer que la proportion de francophones est relativement plus réduite aux Etats-Unis qu'au Canada, en supposant que ce dernier totalisait, en 1965-66, quelque 140-150 Africains francophones sur les 723 présents au pays à cette époque.

Pour cette même période, les données recueillies permettent de comparer le nombre d'étudiants africains présents dans chaque pays en rapport avec le nombre total d'étudiants étrangers, sauf la France pour laquelle de telles informations ne sont pas disponibles. En Angleterre, la proportion s'élève à 23.2%, soit 3,785 étudiants africains sur un total de 16,256 étudiants étrangers inscrits dans les universités anglaises. Ce pourcentage est très élevé si on le compare avec les 8.3% des Etats-Unis (6,896/82,709) et les 6.7% du Canada (723/11,325). La longue tradition de l'enseignement universitaire en Angleterre pour les étudiants des colonies y est certainement pour beaucoup dans ce pourcentage, comparativement à une tradition plutôt jeune dans le domaine de la coopération avec l'Afrique pour les pays de l'Amérique du Nord. Il faut savoir qu'en 1960-61 cette proportion n'était que de 5.3% aux Etats-Unis et de 3.3% au Canada. Donc un accroissement passablement rapide durant cette période quinquennale. Dans le cas plus spécifique du Canada, le rapport étudiants africains/étudiants étrangers est demeuré à peu près le même en 1968-69 qu'en 1965-66, soit 6% (1,153/17,423).

Reprenant les compilations de l'UNESCO (1963, p. 277-84) pour les disciplines académiques les plus en vogue chez les étudiants africains en France, en Angleterre, aux Etats-Unis et au Canada, on obtient les tableaux qui suivent (cf. Tableaux 4, 5, 6, 7). Une première chose à noter: l'importance de la catégorie "non spécifié", qui passe de 12% au Canada (avec un nombre de sujets restreints) à 19.5% en France, à 20.6% aux Etats-Unis, et culmine à 22.4% en Angleterre. Ceci vient atténuer la signification que peuvent avoir les autres catégories. Un coup d'oeil rapide sur ces tableaux permet de constater que les sciences médicales étaient privilégiées à cette

époque au moins en France, en Angleterre et au Canada, alors que les beaux-arts n'attiraient qu'un nombre restreint d'étudiants. Ce n'est qu'en France que l'agriculture occupait une place importante pendant qu'elle était pour ainsi dire négligée dans les trois autres pays. Les lettres et la pédagogie, malgré un classement inégal selon les pays, totalisaient une assez forte proportion des effectifs africains à l'étranger. Quoique peu remarquées, les sciences du génie, en particulier à cause de la place qu'elles occupent en Angleterre, se classaient parmi les disciplines les plus fréquentées. Un résumé des tableaux précédents donne l'ordre des priorités.

TABLEAU 4

REPARTITION DES ETUDIANTS AFRICAINS EN FRANCE
SUIVANT LE PAYS D'ORIGINE ET LA DISCIPLINE (1961-62)

	Lettres	Pédagogie	Droit	Sciences Sociales	Sciences exactes et naturelles	Sciences de l'ingénieur	Sciences médicales	Agriculture	Beaux-Arts	Non Spécifié	Total
Congo-Brazzaville	6	3	7	5	13		20			66	49
Dahomey	13	9	6	19	27		58	42	4		230
Ethiopie	4	1		28	1	5	14	2	2		48
Guinée	24	20	32	2			44	8		27	183
Libéria	2				1		4		1		10
Libye			1			5	2	2			10
Mali	36		32			22	27	11	4	76	208
Mauritanie	5	3	4		6	2	3	8		1	32
Ile Maurice							68			32	100
Niger	6				5	7	7	8		5	38
Sierra Leone							1				1
Soudan						3		3			6
République Centrafricaine	2	7	5	13	12	2	2	9			52
Tchad	2	9	7	1	9	10	11	41	3		93
	100	52	94	68	74	56	261	134	14	207	1060

(1) Les tableaux 4, 5, 6 et 7 proviennent d'une publication de l'UNESCO: l'Avenir de l'enseignement supérieur en Afrique, 1963, p. 277-284. Les données ont été remaniées pour les besoins de l'exposé.

TABLEAU 5

REPARTITION DES ETUDIANTS AFRICAINS EN ANGLETERRE
SUIVANT LE PAYS D'ORIGINE ET LA DISCIPLINE (1961-62)

	Lettres	Pédagogie	Droit	Sciences Sociales	Sciences exactes et naturelles	Sciences de l'ingénieur	Sciences médicales	Agriculture	Beaux Arts	Non Spécifié	Total
Basutoland	1	2	1	8		3	1	3	3	1	23
Béchuanaland			1				2				3
Ethiopie	4	33		25	1	5	8	2	1	2	81
Gambie	3	1	1	8	7	1	6	1	1		29
Kenya	16	27	14	11	14	17	68	6		42	215
Libéria		6	5	4	1	1	21				38
Libye		2	2	5	6	13	19	2	3	3	55
Ile Maurice	64	16	29	10	73	38	114	6	1	141	492
Sierra Leone	18	41	4	1		67	37	9	5	6	188
Soudan		62	1	11	37	37	23	18		57	209
Tanganyika	1	29	22	22	27	6	32	10	1	53	203
Zanzibar et Pemba		20	12			59	33	3	1	153	281
	107	233	92	105	129	247	364	60	16	408	1817

TABLEAU 6

REPARTITION DES ETUDIANTS AFRICAINS AUX ETATS-UNIS
SUIVANT LE PAYS D'ORIGINE ET LA DISCIPLINE (1961-62)

	Lettres	Pédagogie	Droit	Sciences Sociales	Sciences exactes et naturelles	Sciences de l'ingénieur	Sciences Médicales	Agriculture	Beaux-Arts	Non-Spécifié	Total
Basutoland										1	1
Dahomey	2									3	
Ethiopie	22	39		56	2	33	9	32	7	11	211
Gambie	1										1
Guinée	1							4		38	43
Kenya (et Canada)	105	34		8	100	6	14	6		53	326
Libéria	3	15	9	17	2	25	18	12	2		103
Mali						2	1				3
Ile Maurice								10			10
Sierra Leone	9		1	2	1	5		1	1		20
Soudan		20		18		5		19		33	95
Tanganyika	23	17		12	19	13	15	6		62	167
Zanzibar et Pemba		7				1	2			2	12
	166	132	10	113	124	90	59	90	10	203	987

TABLEAU 7

REPARTITION DES ETUDIANTS AFRICAINS AU CANADA
D'APRES LE PAYS D'ORIGINE ET LA DISCIPLINE (1961-62)

	Lettres	Pédagogie	Droit	Sciences Sociales	Sciences exactes et naturelles	Sciences de l'ingénieur	Sciencies Médicales	Agriculture	Beaux-Arts	Non-spécifié	Total
Basutoland	1			2			2				5
Ethiopie				2			5	1			8
Gambie							1				1
Sierra Leone	3			2		8	4	3			20
Soudan										5	5
Tanganyika				1	2	2		2		1	8
Zanzibar et Pemba		1				2					3
	4	1	0	7	2	12	12	6	0	6	50

La compilation des tableaux 4, 5, 6, 7 donne les chiffres suivants:

Sciences médicales	696	Sciences Sociales	293
Pédagogie	418	Agriculture	290
Sciences de l'ingénieur	405	Droit	196
Lettres	377	Beaux-Arts	40
Sciences exactes et naturelles	331	Non-spécifié	824

Mise à part l'inversion assez paradoxale entre lettres et agriculture, ce tableau de 1961-62 présentait une image presque idéale des priorités que l'Afrique devait se donner pour les années à venir. Mais un autre tableau construit à partir de données partielles pour 1965-66 - des documents pour les Etats-Unis (1967, p. 116) et pour la France (1967, p. 98) étant les seuls dépistés - fait ressortir une image un peu plus "réaliste" des disciplines vers lesquelles tendent les étudiants africains.

TABLEAU 9

DISCIPLINES ACADEMIQUES CHOISIES PAR LES ETUDIANTS AFRICAINS A L'ETRANGER EN 1965-66.

Sciences sociales	354	Sciences	1,683
Lettres et histoire	285	Sciences physiques et naturelles	1,166
Droit et sciences économiques	276	Sciences de l'ingénieur	1,038
Médecine	272	Humanités	851
Pharmacie	99	Administration	613
Instituts	88	Agriculture	569
Dentaire	30	Sciences médicales	481
		Education	370

Les compilations pour la France ne comprennent pas, selon toute vraisemblance, les étudiants de l'Afrique du Nord, mais seulement ceux de l'Afrique noire francophone et de Madagascar. Force est de constater un déblocage marqué du côté des sciences exactes et naturelles.

D'autres disciplines comme les lettres et les sciences sociales attirent de plus en plus d'étudiants au détriment de l'agriculture ou des sciences médicales, qui pourtant devraient constituer les grandes avenues de l'enseignement supérieur pour les Africains au moins à court terme. Est-il possible d'inférer de là que les gouvernements africains, tout en étant influencés par les grands courants mondiaux, privilégient le long terme au court terme et postulent qu'un spécialiste des sciences humaines possède autant, voire plus de valeur qu'un médecin ou un pédagogue? Ou bien s'agit-il d'un manque de perspective de leur part qui les fait voir du même oeil la formation du spécialiste des humanités et l'ingénieur? Bien malin celui qui fournira une réponse sérieuse à un tel problème.

C'est à titre d'indices plus que pour leur fidélité que ces tableaux statistiques ont été incorporés au présent rapport. Ils ont permis de constater le flux d'étudiants africains dans les principaux pays receveurs ainsi que leurs orientations majeures dans l'enseignement supérieur. Une reproduction de l'accroissement du nombre des étudiants africains inscrits dans les universités canadiennes de 1956 à 1969 portée au tableau 10 constitue un bel exemple de l'utilité des relevés statistiques. Ce tableau a au moins le mérite d'être homogène et assez complet, ce qui le fera d'autant mieux apprécier.

3. L'échantillon

La dispersion des étudiants africains dans les divers collèges et universités à travers tout le Canada, la difficulté d'en établir partout une liste exhaustive avec noms, adresses et caractéristiques de chacun, la limite des disponibilités en termes de personnel, de temps et de ressources, forçaient le chercheur à recourir pour son enquête à la technique de

TABLEAU 10

LES ETUDIANTS AFRICAINS INSCRITS DANS LES UNIVERSITES DU CANADA, 1966-1969.

Universités	1968-69	"67-68	"66-67	"65-66	"64-65	"63-64	"62-63	"61-62	"60-61	"59-60	"58-59	"57-58	"56-57
Total, Canada...	1,153	1,111	935	723	...	476	495	397	...	...	133	118	93
Terre-Neuve:	3	4	6	4	3	4	1	-	-	-	-	-	-
Memorial University	3	4	6	4	3	4	1	-	-	-	-	-	-
Ile-du-Prince-Edouard:													
Prince of Wales Coll.	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
St. Duntan's Univ.	1	-	1	1	1	1	1	3	3	2	-	-	-
Total...	2	1	1	1	1	1	1	3	3	2	-	-	-
Nouvelle-Ecosse:													
Acadia University	5	5	4	3	1	2	2	2	3	1	-	-	-
Dalhousie Univ.	17	25	14	17	19	16	21	8	7	5	3	4	5
Mount. St.Vincent Univ.	1	1	3	2	3	2	-	-	-	-	-	-	-
Nova Scotia Agricul. Coll.	-	-	-	1	1	2	-	-	1	1	1	-	-
Nova Scotia Tech. Coll.	3	5	3	1	1	3	3	-	-	-	-	-	-
Pine Hill Divinity Hall	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
St. Francis Xavier Univ.	33	33	26	26	21	6	9	15	3	4	4	4	3
St. Mary's Univ.	1	1	3	3	4	7	4	5	-	-	-	-	-
Total...	60	71	54	53	50	38	39	30	14	11	8	8	8
Nouveau-Brunswick:													
Mount Allison Univ.	-	-	-	3	5	4	5	4	3	2	1	1	-
St. Thomas Univ.	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Université de Moncton	5	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Univ. of New-Brunswick	57	51	48	45	25	12	8	9	3	-	-	-	1
Total	64	52	50	49	30	16	13	13	6	2	1	1	1
Québec:													
Bishop's University	-	2	3	3	...	3	-	-	-	-	-	-	-
McGill University	38	133	103	70	...	68	77	81	65	62	52	51	31
Sir George Williams Univ.	2	3	6	5	3	3	3	4	8	9	4	1	1
Université Laval	67	59	55	36	34	21	21	15	11	8	1	1	2
Université de Montréal	157	213	156	94	...	30	35	23	10	9	-	-	-
Loyola College	4	5	11	-	7	-	-	-	-	-	-	-	-
Marionopolis College	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Université de Sherbrooke	8	4	1	-	-	4	7	5	-	-	-	-	-
Total	376	420	335	208	...	129	143	128	94	88	57	33	34

Universités	1968-69	"67-68	"66-67	"65-66	"64-65	"63-64	"62-63	"61-62	"60-61	"59-60	"58-59	"57-58	"56-57
Ontario:													
Brock University	3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Canadian Memorial Chiro.Coll.	3	4	4	3	1	-	-	1	1	-	2	-	1
Carleton University	43	41	44	43	24	20	15	5	10	2	1	2	3
College of Optometry of Ont.	-	-	-	-	1	2	1	1	-	-	1	-	-
University of Guelph	22	19	10	5	6	13	13	19	16	10	7	5	1
Lakehead University	2	2	1	2	2	1	-	1	-	-	-	-	-
McMaster University	31	29	16	14	10	15	14	9	4	-	-	1	-
Osgood Hall Law School	-	-	2	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Université d'Ottawa	59	48	62	29	12	23	29	17	6	2	3	2	3
St. Patrick's College	-	-	1	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-
Quenn's University	25	26	19	7	9	11	3	6	3	4	6	6	6
University of Toronto	85	81	96	82	73	91	79	70	37	28	19	-	-
Toronto Bible College	4	2	3	-	3	5	2	1	4	2	2	1	-
Trent University	3	4	4	4	2	-	-	-	-	-	-	-	-
University of Waterloo	28	25	22	18	18	15	18	9	3	-	-	-	-
Waterloo Lutheran Univ.	16	18	4	32	8	6	4	2	-	-	-	-	-
University of Western Ont.	21	19	17	20	25	12	21	13	5	2	2	1	-
University of Windsor	6	7	5	4	8	4	4	4	1	1	-	-	-
York University	12	-	2	2	2	3	3	2	-	-	-	-	-
Total...	363	327	312	269	207	223	208	160	90	51	43	18	14
Manitoba:													
Brandon University	25	20	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-
University of Manitoba	66	51	38	28	22	16	20	14	7	6	10	10	13
Mennonite Brethern College	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total...	93	73	38	28	25	16	20	14	7	6	10	10	13
Saskatchewan;													
Univ. of Saskatchewan	16	18	21	11	19	16	22	15	7	8	5	2	2
Alberta:													
Univ. of Alberta	64	50	54	64	24	5	15	11	...	...	2	3	2
Univ. of Calgary	16	9	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Univ. of Lethbridge	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total...	81	59	66	64	24	5	15	11	...	...	2	3	2
British Columbia:													
Notre Dame Univ. of Nelson	1	-	-	1	1	3	2	1	-	-	-	-	-
Simon Fraser University	10	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Univ. of British Columbia	83	82	49	32	36	23	30	22	12	9	7	23	19
Univ. of Columbia	1	3	3	3	-	2	1	-	-	-	-	-	-
Total	95	86	52	36	37	28	33	23	12	9	7	23	19

l'échantillon. On s'en est servi aux deux niveaux de l'ensemble des universités qui accueillent des étudiants africains et de l'ensemble des étudiants africains inscrits dans les universités retenues. A l'un comme à l'autre niveau des contraintes internes et externes limitent la représentativité de l'échantillon.

Cinq universités ont été retenues pour leur proximité géographique et leur représentativité en termes de secteur (anglophone et francophone) et de nombre d'étudiants. Laval, Montréal, McGill, Ottawa, Carleton sont situées dans trois villes universitaires d'une même zone (Québec-Ontario) recherchée par les étudiants étrangers. Toronto et l'université de la Colombie (UBC) en accueillent également beaucoup, mais leur distance les situait hors de portée.

Deux de ces universités sont francophones, deux anglophones et la dernière bilingue. Les deux secteurs se seraient ainsi trouvés également représentés si un problème d'interviewers n'était venu en cours d'enquête fausser la représentation en faveur du côté francophone.

Les cinq universités choisies en 1968-69 totalisaient 464 des 1153 étudiants africains au Canada, soit 40.2%. Le même calcul pour les années antérieures fait varier la proportion des étudiants africains présents dans ces universités entre 35 et 45%. Malgré le choix arbitraire de départ, les universités choisies représentaient une portion appréciable de la population retenues aux fins de l'enquête.

Une fois déterminé l'échantillon des universités, restait à dresser celui des étudiants africains à interviewer dans chacune. De nouveau, la procédure adoptée a subi des entorses. Dans ce cas, plus que dans les

autres peut-être, l'adaptation aux circonstances impliquait des ajustements qui ont eu une incidence majeure sur la conduite de la recherche.

Mais avant de s'attaquer à l'échantillonnage des étudiants africains, et aussi curieux que cela paraisse, il était nécessaire de définir clairement ce que recouvrait le mot "Afrique" dans le cadre de la recherche. Au premier coup d'oeil, le problème semble aisé à résoudre: le continent africain est très bien délimité géographiquement. Pourtant, les définitions varient selon les auteurs et les statistiques également. Certains relevés indiquent le nombre d'étudiants africains étrangers par pays d'origine incluant l'Ile Maurice et les îles Seychelles, en particulier les documents britanniques, alors que ceux de la France comprennent toujours Madagascar. A l'intérieur même de l'Afrique, il arrive que des auteurs réfèrent exclusivement à l'Afrique du Nord ou à l'Afrique Noire dans leurs écrits, sans que ce ne soit très bien spécifié. Aussi fut-il décidé que l'appellation "étudiant africain" dans cette enquête couvrirait à la fois l'Afrique du Nord, l'Afrique Noire et Madagascar. Il n'en demeurait pas moins exact que l'attention porterait surtout sur l'Afrique Noire avec une proportion plus réduite de rencontres soit avec des Malgaches, soit avec des Nord-Africains dans le but de parvenir à déceler si les généralisations pouvaient ou ne pouvaient pas être étendues à toute "cette" Afrique.

Pour constituer l'échantillon, il fallait s'appuyer sur des variables à la fois précises et pertinentes. Voici celles qui ont servi de base à l'échantillonnage: le sexe, le pays d'origine, la discipline académique et le moment d'arrivée au Canada. Ce choix émanait de la littérature consultée, des renseignements des listes des étudiants dans les universités et de ce que se proposait l'enquête.

La consultation de travaux analogues faits par d'autres chercheurs, et en particulier des questionnaires que ces derniers avaient construits, faisait ressortir des caractéristiques plus ou moins constantes susceptibles d'orienter les réponses des personnes interviewées. L'insertion d'un étudiant étranger dans un autre milieu culturel variait autant académiquement que socialement, selon que l'expérience était racontée par un homme ou une femme. Selon le conditionnement du régime colonial, les étudiants africains inscrits dans un système nouveau, dans ce cas le système nord-américain d'enseignement avaient de fortes chances de l'appréhender différemment. Par ailleurs, l'incompatibilité de certains enseignements avec les réalités africaines existait à des degrés divers selon le champ d'études. Enfin, les enquêtes dans d'autres pays et avec des étudiants étrangers autant asiatiques qu'africains avaient révélé des changements d'attitudes en fonction de la durée de séjour dans un pays étranger. On a donc tiré parmi des conclusions de travaux similaires poursuivis ailleurs dans le monde.

Nombreuses sont les autres caractéristiques sur lesquelles il eût été loisible de s'arrêter. Dans le but de ne pas compliquer inutilement la poursuite de la recherche, il semblait préférable de se limiter aux variables qui, tout en étant pertinentes, compteraient au nombre des renseignements disponibles dans les listes officielles des services d'inscription des universités. Ce fut le cas d'un de ces derniers dont les listes présentaient des informations sur le sexe, le pays d'origine, la discipline et la date d'arrivée au Canada de chaque étudiant africain qui y était inscrit. Chronologiquement ce fut la première liste consultée. Elle laissait présager un échantillonnage mené systématiquement. Malheureusement, aucune autre liste mécanographiée ne présenta les mêmes qualités. L'impondérable

s'introduisait derechef dans les prémisses même de l'enquête. Bien plus, certaines listes ne furent pas disponibles au moment voulu.

Les lacunes rencontrées créaient deux situations telles qu'un contrôle serré, comme celui qu'on avait entrepris au début, devenait absolument impensable vu le manque de connaissance adéquate pour préciser l'échantillon. La première consistait à tabler sur des listes mécanographiées incomplètes des étudiants africains inscrits à l'université ne contenant par toutes les variables retenues pour les besoins de l'échantillon. Il fallait alors les compléter par d'autres sources, et par des entrevues avec des personnes s'intéressant aux étudiants étrangers ou africains. Même là, on a tiré l'échantillon à partir de données plus ou moins fragmentaires mais assurant un minimum de validité dans les circonstances. La seconde éventualité, donnant lieu à des résultats plus imprécis, se produisait lorsqu'aucune liste n'était disponible et qu'il devenait obligatoire de s'en remettre à des intermédiaires pour procéder au choix des personnes à rencontrer. La seule issue offerte, c'était d'obtenir le nombre approximatif d'étudiants africains par pays; d'estimer combien allaient être sélectionnés en fonction, d'une part, des étudiants du même pays interviewés dans les autres universités et, d'autre part, en fonction de la quantité d'étudiants par pays d'origine inscrits dans cette université. Ceci acquis, on fixait arbitrairement le nombre d'étudiants à interroger par sexe et par discipline. C'est par essais et erreurs que s'effectuait le choix, pour arriver à trouver, par exemple, un ghanéen en architecture, une tanzanienne en médecine et ainsi de suite. A cause des difficultés que présentait cette technique, la variable du nombre d'années passées au Canada tombait souvent, ignorée qu'elle était des personnes consultées pour préparer l'échantillon.

Quelques remarques supplémentaires préciseront encore le contexte de l'échantillonnage. Sachant déjà le recul à adopter en face des statistiques et le contrôle sévère auquel il fallait les soumettre, étant admise la faiblesse parfois des assises qui ont donné naissance à l'échantillon, une source additionnelle de distorsions provenait des personnes consultées lorsque les renseignements manquaient. Point n'est question de douter de leur bonne foi. D'ailleurs la plupart d'entre elles ont collaboré avec diligence et souvent avec un empressement remarquable. La question soulevée ne porte pas sur un déguisement conscient de la réalité, bien que ce dernier ne soit pas non plus exclu, mais sur un aiguillage inconscient vers tel ou tel aspect privilégié. Tel conseiller d'étudiants, plus en contact avec les Nord-Africains, songera d'abord à eux plutôt qu'à des Africains noirs pour compléter un échantillon; tel autre favorisera la rencontre avec un étudiant Congolais qu'il connaît bien plutôt que de s'en tenir aux catégories déjà fixées; un troisième mettra sa collaboration entre parenthèse parce que tout étudiant, d'où qu'il vienne, est d'abord étudiant avant d'être étranger. Ces exemples, tirés de situations vécues, sont un indice des biais qu'introduit l'interposition d'un tiers entre le matériel de base et le chercheur.

Ainsi présentée, la technique de l'échantillonnage s'avère d'une aide plutôt réduite. Pourtant, dans le présent travail et malgré ses lacunes, il était presque impensable de ne pas utiliser cette technique. D'autres auraient sans doute été meilleures et plus précises, probablement plus lentes aussi et en définitive aurait exigé des efforts plus considérables pour des résultats à peine supérieurs. L'échantillonnage, malgré ses travers, était une tech[illegible]ue "économiquement rentable". Averti des déficiences qu'il

comportait, le chercheur a tâché d'en tirer profit le plus possible.

4. L'entrevue

Un certain nombre d'entrevues libres, sans schéma pré-établi, avec des responsables de l'administration soit universitaire, soit publique ou privée, a fourni d'intéressantes données à l'enquête.

Il n'est pas question d'examiner le contenu de ces entrevues dans le présent chapitre, mais d'en déterminer l'utilité et d'en voir les résultats. Ces derniers se présentent comme suit: d'un total de 26 entrevues, 13 résultent de rencontres avec des personnes attachées aux universités (administrateurs, conseillers d'étudiants, préposés à l'inscription) et les autres avec des membres d'organismes comme l'Agence canadienne de développement international (ACDI), le Bureau fédéral de la statistique (BFS), l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC), le Service universitaire canadien outre-mer (SUCO), le Ministère des affaires étrangères.

En plus de permettre l'obtention de renseignements d'ordre strictement pratique (statistiques, commentaires généraux sur les services destinés aux étudiants étrangers au Canada, politique dans le domaine de l'éducation internationale), ces rencontres ont apporté des avantages plus immédiatement tangibles pour la recherche. Les commentaires, le plus souvent tirés d'expériences personnelles, livrés au cours des discussions ont ajouté une nouvelle perspective à celle que peuvent présenter les étudiants africains. A la lumière de leur fréquentation des étudiants étrangers ou africains ou de leur connaissance des questions qui concernent leur séjour au pays, ces personnes sont le plus souvent habilitées à en parler. Leur vision des situations permet tantôt de nuancer, tantôt de confirmer ou de contredire les propos tenus par les étudiants. Leur version n'est en définitive ni

plus ni moins chargée de subjectivité que celle des étudiants. En aucun cas cependant les entrevues avec les représentants de ces divers organismes ne serviront de cadre de référence dans l'analyse des entrevues effectuées avec des étudiants africains. Elles rendront un précieux service si elles sont estimées à leur juste valeur et ne dépassent pas trop la fonction de contrôle qui leur est dévolue.

La technique d'entrevue est suffisamment diversifiée pour que le chercheur inventorie, dans le répertoire des possibles, le ou les types les mieux adaptés à son enquête. Souvent il combinera deux techniques ou plus afin de parvenir à une meilleure précision. L'enquête sur les étudiants africains au Canada n'a pas échappé à cette procédure. Le genre d'outil le plus fonctionnel devait se situer entre le questionnaire formel - séries plus ou moins longues de questions à réponses brèves susceptibles d'être traitées sur ordinateur - et l'entrevue de type ethnographique où la fréquentation assidue entre le chercheur et les informateurs éventuels conduit à des échanges en profondeur, souvent enregistrées sur magnétophone, sur des sujets variés et à des moments qui le le sont pas moins. En d'autres mots, il fallait trouver, parmi l'éventail des "moyens termes", celui qui conviendrait le mieux, en prévision d'une recherche plutôt qualitative que quantitative.

Le schéma présenté en annexe précise comment a été résolu le problème énoncé plus haut. C'est un questionnaire "ouvert" standardisé qui s'est avéré le meilleur choix dans les circonstances. D'une part, chacune des personnes rencontrées répondait aux mêmes questions et, selon la perspicacité de l'interviewer, était obligée d'élaborer pour chacune d'elles. D'autre part, le schéma ne laissait pas une entière latitude à chaque

interviewer: un minimum de données devait être collectées. C'est sur la base des travaux consultés se rapportant aux étudiants étrangers dans l'un ou l'autre pays que s'est élaboré le schéma. Les thèmes retenus permettant un certain nombre de corrélations comme l'influence du métier du père sur le nombre d'enfants scolarisés et qui ont prolongé leurs études au niveau supérieur et à l'étranger; la relation entre la durée du séjour au pays et les critiques adressées à l'endroit du système d'enseignement canadien; l'aptitude ou l'incapacité de s'adapter au système universitaire canadien selon le ou les systèmes d'éducation antérieurement expérimentés et tant d'autres encore. C'est pourquoi certaines questions sont reprises de façon différente afin de mieux cerner la réalité.

Il va sans dire que cette technique présente des avantages et des inconvénients. Parmi les dangers, l'hétérogénéité des données recueillies demeure le plus menaçant. A cause de la latitude laissée à l'interviewer dans les sous-questions, l'analyse risque de se ressentir de ce handicap. Mais partant du principe que l'investigation voulait un peu sortir des sentiers battus - quitte à y revenir par la suite - et essayer d'approfondir le phénomène de l'insertion d'étudiants étrangers dans un système d'éducation, la technique de l'entrevue dirigée s'avérait la plus appropriée.

Un autre aspect de l'entrevue qu'il faut se garder de négliger, c'est l'annotation. Dans tous les cas, les entrevues ont été recontituées de mémoire ou avec l'aide de quelques notes prises ici et là au cours de l'entretien. Nul ne conteste l'efficacité du magnétophone en de pareilles occasions. Seulement, à choisir entre une reproduction parfaitement fidèle d'une conversation gênée par la présence du magnétophone ou la reconstruction moins rigoureuse d'une entrevue réalisée dans un climat plus détendu,

il n'y avait pas à hésiter. Le fait de prendre contact avec un Africain par téléphone alors qu'il ne vous connaît pas, de lui demander de se plier à une entrevue sur sa situation au Canada et de ne jamais le revoir par la suite la plupart du temps, n'est pas pour le conditionner de la meilleure façon. Qu'on se mette à sa place! Si, par surcroît, la rencontre se déroule en face d'un magnétophone, les chances sont grandes que le chercheur perde son temps et l'étudiant aussi. Il semblait plus sage de se rallier à un moyen peut-être plus rudimentaire, mais au demeurant plus sûr. Les premiers contacts avaient décidé de l'attitude à prendre: les approches délicates, les précautions diplomatiques, les craintes de répressions politiques et administratives, autant d'indices qui militaient pour la technique retenue.

Un des éléments indispensables de l'entrevue est assurément l'interviewer. Par son habileté, c'est lui qui détermine en bonne part la valeur de celle-là comme source de renseignements. Etant donné l'éloignement géographique entre les universités où devait se poursuivre la recherche, il a été indispensable de multiplier les interviewers. Qui plus est, le travail a dû parfois être confié à plusieurs à l'intérieur d'une seule université; le contexte de l'enquête imposait de lui-même l'orientation à suivre. Quelles répercussions, bonnes ou mauvaises, l'investigation à plusieurs interviewers avec un schéma d'entrevue comme celui qui était utilisé entraîne-t-elle? Il faut compter avec des désavantages comme un certain manque d'homogénéité dans la présentation des données, des omissions plus fréquentes de thèmes à traiter, parfois des réinterprétations du schéma de la part des interviewers. Mais en même temps qu'elle est susceptible d'introduire des biais dans la présentation du matériel en général, la diversité

des chercheurs devient un élément de vérification assez sûr. Si un seul chercheur conduit les entrevues, sa cueillette est plus homogène, mais il en contrôle plus difficilement la valeur. En partant d'un schéma quand même précis, plusieurs interviewers vont chacun y apporter une coloration personnelle. Par ce moyen, le responsable de la recherche s'assure une plus grande fiabilité du résultat des entrevues. Les convergences que retrouve chaque interviewer à mesure qu'il avance dans ses entrevues - et qui le conditionnent - ne sont pas transmises aux autres. Les généralisations qui sortiront de l'analyse de toutes les entrevues offriront une meilleure garantie.

Une fois posées ces limites inhérentes à l'usage de la technique de l'entrevue, voici quelques précisions sur les 51 entrevues qui ont été effectivement réalisés avec autant d'étudiants africains inscrits dans les cinq universités de l'échantillon. Leur répartition est la suivante:

Laval:	26	Ottawa:	3
Montréal:	18	Carleton:	2
McGill:	2		

La sous-représentation des universités de l'Ontario tient moins à une mauvaise volonté ou à un parti-pris qu'à des circonstances incontrôlables: la difficulté de recruter des interviewers à ces endroits et le désistement de certains d'entre eux au cours de l'enquête. Les mêmes remarques s'appliquent pour MCGill. Il était impossible à un seul chercheur d'interviewer tous les étudiants. La collaboration était indispensable. Peu de candidats se sont présentés. L'éloignement géographique entre Québec, où se trouvait les directeurs de la recherche, et les autres villes a empêché un contrôle plus strict des interviewers.

Les trois personnes interviewées à l'université d'Ottawa sont en fait des stagiaires de l'Institut de Coopération Internationale (I.C.I.) arfilié à l'université. Tout en ajoutant au nombre des interviews, la rencontre de stagiaires servait également de contrôle supplémentaire des résultats de la recherche. En d'autres termes, la situation des stagiaires était-elle différente ou semblable à celle des étudiants? Seuls ceux qui étaient inscrits au programme de deux ans de l'ICI ont été retenus aux fins de l'échantillonnage.

Les entrevues ont eu lieu entre le 21 novembre 1969 et le 16 mai 1970. La répartition par sexe des personnes interviewées et des interviewers se présente comme suit:

TABLEAU 11

	Interviewés		Interviewers	
	M	F	M	F
Laval	23	3	4	2
Montréal	12	6	-	1
McGill	-	2	1	-
Ottawa	3	-	1	-
Carleton	1	1	1	-
Total	39	12	7	3

Des quatre interviewers masculins à Laval, deux n'ont fait qu'une seule entrevue. Ce fut également le cas pour une des deux femmes. Cependant, c'est elle qui se chargea également des entrevues à l'université de Montréal. En fait, les entretiens avec les étudiants africains ont été menés en majorité par deux femmes et cinq hommes. L'auteur du présent rapport a pour sa part interviewé 13 étudiants.

La proportion de femmes retenues dans l'échantillon est évidemment supérieure à ce qu'elle est en réalité. Celui de Bourgoignie (1968: 65-66) donne 99% d'hommes et Davis aux E.U. (1961: 8) affirme que: "The male-female ratio of 8 to 1 for African students is approximately double the ratio for other foreign students". Les chiffres fournis par Norma Walmsley (1970: 145) porte ce rapport à 10 hommes pour 1 femme chez les étudiants africains.

La durée moyenne des entrevues est de 1h.50 environ avec des extrêmes de 35 minutes et de 3 heures. Elles ont eu lieu dans la majorité des cas (47%) chez l'interviewé, à son appartement, à sa chambre ou à son lieu de travail (v.g. laboratoire, pour un technicien agronome; hôpital, pour un étudiant en médecine). Un pourcentage à peu près égal du reste des entretiens, respectivement 29.4% et 23.5%, s'est déroulé soit dans le bureau de l'interviewer ou dans un local aménagé aux fins de l'enquête, soit dans un endroit public: restaurant, cantine, salon dans les maisons d'étudiants.

Deux variables, la discipline académique et le pays d'origine, ont joué un rôle prépondérant dans l'établissement de l'échantillon. C'est, dans plus d'un cas, le critère unique qui a prévalu dans le choix des personnes à rencontrer. Il s'agissait de déterminer une proportion représentative d'étudiants selon leur importance numérique pour chaque variable. L'éventail des disciplines académiques qui en est résulté est le suivant[1]:

---

1 Des renseignements sur les domaines d'étude dans lesquels on retrouve les Africains au Canada sont fournis par Walmsley (1970: 144). Lettres et sciences humaines font encore l'objet d'un grand intérêt tandis qu'éducation et agronomie font figure de parents pauvres. Pour leur part, Davis et ses collègues remarquent (1961: 8): "In contrast to foreign students from other parts of the world, engeneering is not the first choice of the African students. Instead, the social sciences, especially economics and political science, lead with 35% of the total. Second, with 16%, come the physical and natural sciences, and third, with 8%, is engeneering".

TABLEAU 12

Lettres	7	Adm. publique	3	Ed. physique	1
Agriculture	6	H.E.C.	2	Psychologie	1
Polytechnique	5	Médecine	2	Chirurgie dentaire	1
Génie électr.	3	Economique	2	Sociologie	1
Géographie	3	Foresterie et Géodésie	2	Catéchèse	1
Sciences	3	Pharmacie	2	Commerce	1
Sc. politiques	3	Education	1	Bibliothéconomie	1

Sans négliger les "concentrations classiques" telles que les lettres et les sciences humaines, une enquête de ce genre devait inventorier le maximum de situations académiques pour cerner les similitudes et les divergences vécues par les Africains étudiant au Canada.

L'inventaire des facteurs nécessaires à une juste appréciation de l'analyse des données serait incomplet sans l'examen de certains "blocages" lors des entretiens et de leur appréciation par les interviewers. A neuf reprises d'autres personnes furent présentes lors des entrevues. Le plus souvent il s'agissait de camarades des interviewés arrivés là soit par hasard, soit en connaissance de cause. Dans un cas comme dans l'autre, la conduite des entrevues était perturbée et les interviewers ont pris soin de noter les réactions des gens à ce moment. Par ailleurs ces derniers devaient produire leurs impressions sur le climat général dans lequel avait eu lieu chaque entretien. Bien qu'il soit impossible de quantifier de tels jugements, l'ensemble de ces comptes rendus laisse quand même transparaître une satisfaction générale face aux réactions des interviewés, ce qui ne veut pas dire que les choses allèrent toujours sans problème. Vu sous un autre angle, ce n'est que dans deux cas que des attitudes franchement négatives

ont été signalées[1]. A deux reprises également des refus ont obligé à faire un autre choix.

Un autre fait mérite mention: 13 étudiants ont reporté l'entrevue au moins une fois, certains jusqu'à trois fois! Si 25% des étudiants africains ont demandé à déplacer leur rendez-vous, il serait étonnant qu'ils l'aient tous fait pour des motifs purement "objectifs". D'ailleurs les interviewers ont mentionné dans plus de la moitié des entrevues les réticences, voire les appréhensions et la méfiance marquées par les étudiants. Le mode de contact auquel obligeait la recherche y a certainement été pour quelque chose.

Maintenant que les conditions générales de l'enquête sont connues, on peut procéder à l'analyse du contenu des entrevues. L'exposé de la situation des étudiants africains suivra pas à pas l'ordre chiffré qu'on a retenu pour la codification du schéma d'entrevue cité en annexe.

Déterminer clairement les limites de l'enquête ne conduit pas à lui dénier toute possibilité de généralisation. Fortes de l'appui de matériel comparatif provenant des Etats-Unis, de la France et du Canada, et quoique géographiquement concentrées, les entrevues fournissent, croit-on, des résultats généralisables à l'ensemble des étudiants africains dans les universités canadiennes. La définition de l' "étudiant africain" doit toutefois se prendre de façon plus restrictive. Compte tenu du petit nombre de Nord-Africains, c'est surtout pour l'Afrique noire que la généralisation des présentes données est valable.

---

[1] L'une d'elle s'est manifestée chez un stagiaire qui n'a pas prisé d'être considéré comme un étudiant par l'enquêteur.

II. SITUATION DE L'ETUDIANT AFRICAIN AU CANADA

Situer l'étudiant africain au Canada oblige à tenir compte de son passé et de son avenir autant que de son présent. L'acquis et le projet conditionnent la situation présente. C'est en examinant attentivement ces trois moments de son évolution qu'on pourra déterminer l'incidence de l'épisode canadien sur la carrière d'un jeune Africain.

1. Situation antérieure:

La majorité des ouvrages traitant des étudiants à l'étranger ne font pas référence à leur "passé" académique. Quand parfois cela se produit - voir à ce sujet le début du livre de N'diaye (1962) où l'auteur donne quelques caractéristiques du "milieu" dans lequel le jeune africain est éduqué - le domaine proprement académique est à peine effleuré. Pourtant un inventaire un peu plus systématique de la situation de l'étudiant antérieurement à son arrivée dans un pays étranger fournit un ensemble de données pertinentes à une analyse en profondeur.

1.0. Situation personnelle.

L'établissement de la situation antérieure personnelle de l'étudiant comprend des renseignements sur le pays d'origine, le statut civil et l'âge, les langues parlées (maternelle et secondes), la religion, le lieu de résidence.

TABLEAU 13

REPARTITION PAR PAYS DES ETUDIANTS INTERROGES

Algérie	1	Maroc	2
Burundi	2	Niger	1
Cameroun	5	Nigéria	6
Côte d'Ivoire	3	République populaire du Congo	1
Dahomey	4	Rwanda	2
Ghana	2	Sénégal	5
Guinée	2	Tchad	3
Haute-Volta	2	Togo	1
Libéria	1	Tunisie	1
Madagascar	1	Zaire	5
Mali	1		

Total étudiants: 51
pays : 21

Deux faits sont immédiatement décelables: la faible proportion de représentant de l'Afrique du Nord - 4 contre 47 de l'Afrique sub-saharienne et de Madagascar - et la représentation limitée d'étudiants utilisant la langue anglaise dans leurs études - 10 contre 41 francophones. Si l'on ramène l'échantillon à l'échelle plus réduite du Québec, on constate qu'il sous-représente les Africains du Nord[1]. Alors qu'à l'échelle du Canada, la proportion des Maghrébins se trouve davantage respectée dans l'échantillon actuel. Quant à la disproportion entre les anglophones et les francophones, à l'inverse de ce qui se passe dans les universités canadiennes, il faudra en tenir compte dans l'analyse.

---

1 Voir à ce sujet Bourgoignie (1968: 53) qui indique qu'en 1967-68, 30% des étudiants africains au Québec venaient de l'Afrique du Nord.

Environ trois étudiants sur quatre sont célibataires et cela correspond bien à l'image que d'autres travaux ont donné de l'Africain étudiant à l'étranger (Bourgoignie, 1968: 65-66; Davis, et alii, 1961: 4). La moyenne d'âge des personnes interviewées est de 25 ans avec des maxima et minima de 42 ans et 19 ans. Ce résultat se situe presque à mi-chemin entre celui de 23 ans et demi de Bourgoignie (1968: 65-66) et celui de 28 ans mentionné par Davis et son équipe (1961: 4)[1]. Sur les 510 étudiants interrogés par N'diaye en France (1962: 118-119), la moyenne d'âge est de 24.7 ans. En reprenant les catégories de N'diaye aux fins de comparaison, on obtient:

N'diaye (1962: 118-119)	Genest (1972)
16-20: 7%	20 et -: 7.1%
21-28: 80%	21-28 : 73.8%
29-38: 13%	29-42 : 19.1%

Avant de parler français ou anglais, l'étudiant africain utilise parfois une ou deux langues secondes de groupes ethniques voisins ou politiquement importants dans son pays d'origine. Il y en a même qui ont appris l'arabe comme langue seconde avant de passer au français ou à l'anglais. Ceci dit, 41 étudiants interviewés sont "francophones" et 10 "anglophones". Parmi les premiers, 11 ont affirmé parler anglais et chez les seconds 6 connaissent le français.

C'est de religion catholique que les Africains se disent le plus souvent dans les entrevues(18). Viennent ensuite les religions protestante (9), musulmane(7), et juive(1). Sept étudiants se classent athées ou libres

---

1 Norma Walmsley (1970: 145) présente la répartition des étudiants africains au Canada par âge en 1968-69.

penseurs et neuf n'ont pas répondu. Toutefois tous ceux qui appartiennent à une confession religieuse affirment ne pas être pratiquants. Les commentaires de deux d'entre eux furent les suivants: "Je ne pratique pas, comme tout le monde ici" et "Si on revenait à l'époque des guerres de religion, je ne me battrais pas pour cela".

Bourgoignie (1968: 98-101) indique que 64% des boursiers de son échantillon ne sont pas pratiquants. Ce sont les catholiques qui affichent le plus cette désaffection. N'diaye (1962: 126-131) s'est arrêté un peu plus longuement sur les pratiques religieuses des étudiants noirs en France. Encore là se sont les catholiques qui sont les plus nombreux (43.3%), mais les musulmans viennent au second rang(32.4%); la religion protestante ne possède que 8.2% d'adhérents; libres penseurs et animistes réunis totalisent 11.9% des étudiants. Pour toutes ces religions le nombre de pratiquants n'atteint jamais 1 étudiant sur 2. Ainsi 40.2% des catholiques, 35.6% des protestants et 31.5% des musulmans se disent pratiquants en France (N'diaye, 1962: 128).

De façon générale, les universitaires africains n'échappent donc pas à la désaffection religieuse que l'opinion publique reconnaît habituellement aux étudiants. La rencontre d'un milieu occidental plus "laic" ou du moins "pluraliste" concourrait à renforcer cette tendance à l'abandon de toute pratique religieuse.

La proportion d'étudiants habitant dans un appartement approche 70%. Bourgoignie(1968: 115-117), traitant du logement, mentionne que 79% des étudiants africains au Québec vivent en logement loué. L'option pour les maisons d'étudiants (college dormitories) est beaucoup plus marquée aux

. . .

Etats-Unis. En effet, 57% des hommes et 55% des femmes utilisent ce type de logement contre seulement 16% en appartement privé. Qui plus est, 46% des étudiants préfèrent les "college dormitories" et seulement 30% considèrent que l'appartement privé est la meilleure solution. Est-ce que ces faits sont attribuables à des prix de location trop élevés en dehors du campus ou à des pressions sociales (racisme par exemple) plus fortes qu'au Canada?

Il est probable d'autre part que la satisfaction générale qu'éprouvent les étudiants noirs africains aux Etats-Unis face aux conditions de logement provient en partie du fait que souvent ils logent à l'université. Une explication analogue peut vraisemblablement rendre compte de l'insatisfaction des étudiants africains au Québec qui, eux, habitent surtout des appartements privés. Ceci n'enlève rien au fait que 52.5% des Africains y soient satisfaits des conditions de logement. Toujours d'après Bourgoignie (1968: 115-117), ce sont les Noirs africains qui admettent le plus d'insatisfaction.

La présente enquête n'a pas considéré cet aspect de l'adaptation des étudiants africains au Canada. Toutefois, en plus de constater que plus d'un étudiant sur deux habite un appartement, la composition de cette unité ajoute à la connaissance du mode de vie des étudiants. L'analyse révèle qu'un seul Africain partage un appartement avec un Canadien, de même qu'un seul ne cohabite avec personne. Par contre, un étudiant sur deux habite soit avec un compatriote, soit avec sa propre famille.

A noter la plus grande fréquence de cas où les étudiants africains habitent avec des compatriotes par rapport à ceux qui le font avec des camarades d'autres pays africains. Faut-il en déduire que les étudiants ne

partagent pas l'avis que les Européens ou les Nord-Américains manifestent parfois, à savoir que les Africains font tous partie d'un seul "pays"? A en juger par le mode d'habitation qu'ils adoptent, leur premier type de référence est le pays et ensuite le continent. Quoi de plus normal? Peut-être, mais fait souvent oublié par les observateurs avertis. Même placés dans une situation de "stress", ségrégation raciale aux Etats-Unis ou, de façon plus générale, des étudiants africains en contexte nord-américain, il n'y a pas de raison a priori qui fasse qu'un Kenyan ou un Voltaïque fournisse des fonds et organise des rencontres et des discussions sur la guerre au Nigéria. En ce sens le sentiment quasi inné du "communautarisme" que l'on prête aux Africains et qu'eux mêmes en sont presque venus à accepter pour se conformer à l'image qu'Européens ou Nord-Américains se faisaient d'eux ne s'étend pas d'emblée au continent africain. La "communauté" possède, de prime abord, une dimension plus modeste. Au niveau d'une idéologie politique, d'autres mécanismes jouent, mais ne le font pas uniquement pour les Africains. Les mêmes remarques s'appliquent aussi bien aux Canadiens qu'aux Américains. "Colombes et éperviers" peuvent faire bloc face à des problèmes politiques supra-nationaux, voire planétaires! Les étudiants africains vivent eux aussi en 1972!

1.1. Situation familiale.

Parmi les enquêtes menées auprès d'étudiants africains, aucune, à ma connaissance, ne consacre quelques lignes à leur situation familiale, i.e. au contexte général dans lequel la personnalité de cet individu s'est construite. C'est là une lacune sérieuse. Bien qu'un tel inventaire suscite des réactions émotives chez les personnes interrogées et ne donne pas toujours lieu à des réponses très précises, un aspect aussi capital de la

formation de l'étudiant africain ne saurait être continuellement négligé. C'est pour pallier à une telle déficience que cette section a été insérée dans le schéma d'entrevue.

1.1.0. Métiers, religions, langue des parents.

Un stéréotype présente souvent l'étudiant des pays économiquement démunis poursuivant des études à l'étranger comme le représentant d'une minorité privilégiée qui se déplace grâce aux allocations de sa famille. Pour être plus direct, ce ne serait pour la plupart que des "fils à papa" qui voyagent moins à cause de leur talent personnel que de la fortune de leurs parents ou grâce à la fonction occupée par leur père (voire leur mère) au sein du gouvernement en place. Il va sans dire que même l'étudiant africain n'échappe pas à cette opinion.

Les principaux concernés par ce jugement l'ont entendu tellement souvent qu'ils se hâtent parfois de le démentir non sans un mélange d'ironie et de hargne. Deux citations tirées des entrevues démontrent clairement cette attitude:

> "Mon père est agriculteur, il n'est pas ministre comme on le pense généralement".

> "Mon père n'est pas bien placé et n'est pas bourgeois, il n'occupe pas un rang dans la politique".

Cette réaction n'est donc que le pendant logique de la précédente qui tend à coller l'étiquette de "fils à papa" à tout étudiant provenant d'un pays économiquement démuni. Pourtant l'analyse des entrevues reflète en partie cette image et rappelle que si un pays est soi-disant sous-développé et que quelques-uns de ses ressortissants poursuivent des études à l'étranger, ces gens doivent appartenir à un groupe (pas nécessairement à une classe) de privilégiés. Les éléments qui appuient une telle affirmation relèvent

plus de la référence à un "contexte global" que de la simple constatation que les fils de ministres se rendent à l'étranger et les fils de paysans point. Le métier exercé par les parents des interviewés concrétise peut-être un exposé un peu abstrait.

Sur les 44 personnes à qui les enquêteurs ont posé la question, seulement 14 ont décrit le métier de leur père comme une activité traditionnelle, v.g. planteur, propriétaire foncier, agriculteur, chef de village, éleveur, pêcheur, bijoutier. Toutes les autres occupations se rangent dans la catégorie activité moderne: comptable, fonctionnaire, professeur, assistant médical, commis de bureau, magistrat, commerçant, médecin, industriel, etc.

Parmi les 7 mères ayant un métier autre que celui de vaquer aux diverses tâches domestiques, deux peuvent être rattachées au secteur traditionnel (sage-femme, propriétaire de ferme) et les cinq autres exercent un travail plus spécialisé: monitrice, infirmière, secrétaire, représentante de l'UNESCO.

L'inventaire de l'activité parentale tient compte de ceux qui sont retraités ou décédés. Chez les hommes, 5 sont retraités et 12 décédés. Seulement trois étudiants rapportent avoir perdu leur mère.

C'est davantage en termes sociologiques plutôt qu'en termes strictement économiques que se présente le concept de minorité évoqué plus haut. Il se peut fort bien que les parents ne soient pas riches, "bourgeois", et conséquemment ne financent pas les études de leurs enfants - comme on le verra au chapitre sur le financement(2.2) - mais que leur contact avec la ville ou les milieux semi-urbains ou leur propre scolarisation les incitent à pousser davantage leurs enfants aux études. S'il ne faut pas minimiser les facteurs d'ordre économique dans l'émigration pour fins d'études de jeunes Africains, il

faut aussi tenir compte de facteurs plus "sociologiques" qui sont trop souvent négligés.

La pratique religieuse est un élément supplémentaire du contexte familial dans lequel l'étudiant africain s'est formé. La compilation des données laisse voir que, chez les parents de l'étudiant comme chez ces derniers, c'est la religion catholique qui est la plus mentionnée(38). Viennent ensuite les religions protestantes et musulmane(22); puis les animistes (6) et finalement les juifs et les athées au nombre de deux dans chaque cas. Cinq entrevues ne portent aucune mention.

Les nombres évoqués constituent deux ensembles: la religion pratiquée par des couples et celle d'individus. Cette distinction provient du fait que dans certains cas, les parents des étudiants ne pratiquent pas tous les deux la même religion. Cependant ceux-ci sont en nombre assez réduits: 6 cas contre 40 d'homogénéité religieuse. Cette nouvelle dimension permet de reformuler les résultats précédents de la façon suivante: catholiques, 17 couples et 4 individus; protestants, 10 couples et 2 individus; musulmans, 9 couples et 4 individus; animistes, 3 couples; juifs, 1 couple; athées, 2 individus.

A peu de choses près, ce profil religieux est identique à celui des étudiants. Une seule catégorie est absente chez ces derniers: l'animisme. Il est par ailleurs peu sûr que seulement 3 couples de parents soient animistes. Quelques interviewés ont ajouté que leurs parents, bien qu'officiellement catholiques ou protestants, n'étaient pas profondément convaincus de la validité de tels systèmes. L'un d'eux a même affirmé que ses parents avaient été "forcés" de passer au catholicisme sous la pression d'un frère de la mère

déjà prêtre catholique lui-même. Est-ce que cette sous-estimation possible d'animistes proviendrait d'une certaine forme de réticence de la part des étudiants à coller à leurs parents une étiquette qui est aujourd'hui perçue très négativement?

La confrontation des données sur la pratique religieuse des étudiants et de celle de leurs parents indique que dans 23 cas les premiers se donnent le même système religieux que les seconds. Il faut ajouter que dans 4 cas l'identification à la religion des parents n'est que partielle (2 fois avec la mère, 2 fois avec le père). Qui plus est, dans un cas, l'étudiant et sa mère étant tous les deux athées, c'est par la négation de tout système religieux qu'ils sont considérés comme ayant le même système de référence. D'autre part, 19 interviews démontrent que les enfants ne souscrivent pas ou plus aux mêmes principes religieux que leurs parents.

Pour fournir une idée de la complexité de cette question et du danger d'accorder trop d'importance à ces distinctions religieuses, un des cas extrêmes dans les entrevues est celui où le père de l'étudiant est musulman, sa mère protestante; bien qu' "éduqué" dans la religion protestante, ce dernier a été baptisé selon le rite catholique et se dit lui-même libre-penseur. Une telle situation n'est probablement pas unique en son genre.

Pour compléter cette esquisse du portrait des parents des étudiants interrogés, et pour ajouter une variable au contexte sociologique général qui, à mon avis, explique la présence de tel ou tel étudiant africain au Canada, il faut s'arrêter sur la ou les langues parlées par les parents, autre que la langue de chaque groupe ethnique. Cette condition permet de distinguer les gens qui utiliseraient l'arable, le français ou d'autres langues dites

de communication internationale comme langue première, ce qui s'est produit dans 3 cas de l'échantillon, des langues employées en tant que langues secondes.

Une première constatation s'impose, le nombre réduit de cas sur lesquels se fondent les quelques remarques qui suivent. Il faut en effet retrancher 16 unités chez les pères et 17 chez les mères pour lesquelles aucun renseignement n'est fourni. Il est quand même intéressant de constater que 24 des 35 pères (68.5%) d'étudiants sont au moins bilingues, lorsqu'ils ne sont pas polyglottes. Du côté des mères, 17/34 se servent également de plus d'une langue.

Un tableau détaillé des divers types de multilinguisme donne ceci:

TABLEAU 14

TYPES D'UTILISATION DE LANGUES SECONDES

	Père	Mère
Français	6	4
Anglais	1	-
Français et anglais	2	-
Langues africaines[1]	6	5
Arabe et français	2	1
Français et langues africaines[1]	6	5
Langues africaines, françaises et portugaises	-	1
Arabe(P)[2], français et anglais	1	-
Arabe(P)[2], français et turc	-	1

1 "Langues africaines" signifie simplement que les locuteurs parlent une autre langue -d'utilisation réduite ou moyenne- que la leur.
2 Le (P) indique que l'arabe est dans ces cas langue maternelle(première).

Plusieurs africains sont polyglottes, i.e., utilisent une autre langue africaine; le registre des langues parlées par les parents des étudiants interrogés est fort diversifié. L'occasion pour eux d'utiliser ou au moins d'entendre fréquemment ces autres langues de communication internationale, français, anglais, arabe pour ne citer que celles-là, dans leur propre milieu familial a dû favoriser leur apprentissage à l'école. Il est évident que la seule utilisation d'une langue ne peut expliquer complètement le prolongement des études jusqu'à l'université ou même l'intérêt pour celles-ci. C'est néanmoins un facteur favorable.

1.1.1. Position occupée au sein de la famille.

On pense parfois que l'étudiant africain à l'étranger est souvent le premier de sa famille; que ses parents et même les gens de son village s'unissent pour lui fournir l'aide financière dont il a besoin; et que la pression qui s'exerce sur lui tout au long de ses études est très forte. Il doit être à la hauteur de la situation, il ne conçoit pas qu'il puisse décevoir des gens qui attendent tant de lui.

Une Ghanéenne se juge effectivement dans cette situation. D'après elle, ses parents et ses amis attendent des miracles de sa part. C'est face à eux qu'elle se sent le plus mal à l'aise. La compétition ou le "stress" ne provient pas de son insertion dans le milieu canadien, mais du fait que ses parents et ses amis prévoient les privilèges dont elle jouira une fois de retour au pays et les "retombées" dont ils pourront bénéficier.

Un nombre relativement limité des 31 étudiants interviewés sur cette question mentionnent qu'ils sont aînés de leur famille(6). Si on ajoute les 3 étudiants qui sont fils uniques, la proportion du total qu'ils représentent

est assez minime. Il faut ajouter les cas où l'étudiant est 2e ou 3é de sa famille pour constater que c'est à ce niveau que se situent plus de 70% des étudiants africains; quatre seulement tiennent la dernière place. Le mot "aîné" doit donc être pris dans son acception la plus large. Il arrive aussi qu'il faille sous-entendre qu'il s'agit de l'aîné des garçons pour comprendre dans quel sens l'appréciation "classique" de l'étudiant est fondée.

La remarque d'un Tchadien donne une réponse à cette question dans des termes auxquels ceux qui l'ont soulevée ne pensaient peut-être pas. A cause de la formation, des connaissances qu'il possède, l'étudiant devient "responsable de la famille, l'aîné, il remplace même le père en importance." Décanté de son ton un peu prétentieux, cette remarque soulève indirectement tout le problème du conflit entre les élites traditionnelles et les élites modernes. Traditionnellement, les vieillards et les aînés d'un certain âge assoyaient leur pouvoir sur leurs connaissances potentielles ou réelles, en matière traditionnelle. Dans le monde d'aujourd'hui, l'acquisition de connaissances nouvelles par les jeunes étudiants leur confère du prestige. Les vieux n'admettent pas volontiers la contestation de leur pouvoir, mais peuvent réagir de façon ambiguë face à ces connaissances issues du monde des Blancs. Il n'est pas impossible que, dans cet esprit, quelques chefs de famille se désistent partiellement en faveur de leur fils. De même que l'acquisition de connaissances et d'un travail correspondant à celles-ci occasionne parfois la prédominance de la parole d'un cadet sur un aîné. Il n'en va pas sans de fortes tensions à l'intérieur de la famille, voire du village, pour ne parler que des échelons les plus réduits de la structure sociale.

1.1.2. Frères et/ou soeurs qui ont fait des études supérieures.

Vingt-neuf interviewés affirment qu'ils n'ont ni frère ni soeur qui font ou ont fait des études supérieures avant eux: 17 mentionnent le fait contraire et 5 entrevues ne rapportent rien. Par conséquent, quelle que soit la position, le rang qu'il occupe au sein de sa famille, dans le plus grand nombre de cas l'étudiant est le premier à s'éloigner des siens et les pressions évoquées précédemment se font certainement sentir.

Quant à ceux dont frères et/ou soeurs ont poursuivi des études supérieures, ils sont parfois issus de familles ayant une tendance marquée à scolariser ses membres au maximum. A titre d'exemple, un étudiant en linguistique est le septième d'une famille de 14 enfants. Son père a enseigné au village pendant 28 ans. Son affiliation religieuse (protestant de rite presbytérien) lui a valu la chance de se rendre en Europe -Hollande, France, Allemagne, Belgique et Suisse- et aux Etats-Unis. Frères et soeurs ont fait des études avancées. Sa soeur aînée est allée en France pour y étudier la biologie et les statistiques. A noter qu'il est rare en Afrique encore actuellement qu'une fille, aînée de la famille, ait l'occasion de se rendre jusqu'à l'université. Les garçons ont étudié en France, en Allemagne et aux Etats-Unis, qui en mathématique, qui en linguistique, qui en architecture.

Les pays visités autant que les disciplines académiques choisies varient beaucoup. Evidemment France et Angleterre font le plus souvent l'objet d'un choix. Mais Allemagne, Belgique, Etats-Unis, Canada, Suisse retiennent également l'attention. La liste serait certainement incomplète si étaient omises les universités africaines elles-mêmes, au Ghana, en Nigéria, en Côte d'Ivoire, en Egypte et en Mauritanie. Dans les deux derniers pays se sont spécialisés des étudiants de l'école coranique. Au nombre des autres

sujets d'études retenus, il y a la médecine, la sociologie, la physiothérapie, la typographie, la théologie, le génie, le droit, etc.

Comme on pouvait par ailleurs s'y attendre en consultant les listes d'Africains à l'étranger et le rapport hommes-femmes chez ces étudiants, les personnes interviewées ont beaucoup plus de frères que de soeurs qui se sont rendus jusqu'à l'université. Le rapport est de l'ordre de 3 à 4 hommes pour une femme.

1.2. Situation académique.

Les expériences académiques que l'étudiant a vécues avant de venir au Canada jouent sans doute un rôle primordial dans l'appréciation qu'il fait de sa situation actuelle et dans les remarques et les jugements qu'il exprime. Il s'agit d'indices essentiels à la compréhension de l'image ou du profil de l'étudiant africain.

1.2.0. Système d'enseignement primaire et secondaire.

L'analyse doit tenir compte de l'influence de la colonisation sur les systèmes d'enseignement africains. Ces derniers portent la marque des pays colonisateurs -Grande-Bretagne, France, Bèlgique et Portugal. Il faudrait, pour être complet, ajouter à cette énumération, l'Allemagne, la Hollande, voire l'Italie, dont les influences ont pu se faire sentir à un certain moment -qu'on songe à l'Allemagne au Cameroun par exemple- mais dont il ne reste vraisemblablement que peu de choses de nos jours; qu'on se garde d'oublier l'école coranique que l'islam a diffusé à travers plusieurs pays africains[1].

---

[1] On trouvera une analyse de cette institution dans la thèse de doctorat de R. Santerre: L'école coranique de la savane camerounaise, Paris, EPHE, 1968, 291 p.

Inutile de dire que ces divers courants ou traditions d'enseignement ne sont pas représentés au prorata du nombre d'individus qui y sont passés. Ainsi l'échantillon présente la répartition suivante:

TABLEAU 15

SYSTEME D'ENSEIGNEMENT EXPERIMENTES AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE PAR LES ETUDIANTS DE L'ECHANTILLON

	Primaire	Secondaire
Français	29	29
Anglais	11	11
Belge	9	9
Français et école coranique	2	2

Une première remarque sur ce tableau. Par "système d'enseignement expérimentés", il faut entendre bien sûr des répliques plus ou moins fidèles ou adaptées selon les époques et parfois selon les pays des différents systèmes qui avaient cours dans les pays colonisateurs. D'autre part il y a surreprésentation du système belge et sous-représentation du système britannique. On a déjà fait allusion aux circonstances qui ont empêché une meilleure répartition des personnes interviewées.

De toute façon, il importe de noter que, lorsqu'un individu est placé dans un système quelconque au primaire, il n'en change pas en entreprenant ses études secondaires. Cette constatation est également valable pour les deux étudiants impliqués simultanément dans le système français et dans celui de l'école coranique.

Enfin, dans un cas particulier, un étudiant a effectué la plus grande

partie de ses études secondaires dans le système belge mais est venu terminer au Québec. Il est donc présenté comme ayant complété le primaire et le secondaire dans le même système. Une étudiante inscrite dans le système français a vécu une expérience identique. Elle est considérée comme faisant partie du système français.

1.2.1. Langue d'apprentissage au primaire et au secondaire.

La politique en matière d'éducation des pays colonisateurs doit être replacé dans le cadre plus général de la conception que chacun se faisait de sa "mission civilisatrice". L'Angleterre, la France, la Belgique et le Portugal avaient des idéologies politiques spécifiques qui se sont cristallisées avec le temps en espèces distinctes du colonialisme. La Grande-Bretagne est aujourd'hui indissociable de ce qu'il est convenu d'appeler l'"indirect rule", la France de ses vues "assimilationnistes", la Belgique de son manque de coordination dans tous les secteurs y compris l'éducation; le Portugal était moins préoccupé, semble-t-il, par des questions de scolarisation. Ce dernier type de colonisation n'a pas cependant à être discuté ici car aucun étudiant des colonies africaines portugaises ne figure dans l'échantillon.

Se greffant immédiatement aux prémisses idéologiques, le choix de la langue d'enseignement paraissait capital. Les Britanniques attaquèrent le problème à leur façon, les premières années de scolarisation se firent en vernaculaire, l'anglais étant peu à peu introduit dans le circuit et prenant finalement le dessus au secondaire. Les Français, eux, optèrent pour l'apprentissage de la langue française au tout début du primaire. Les Belges, peut-être davantage leurs missionnaires qui jouissaient d'une certaine autonomie en matière d'enseignement, y allèrent de l'utilisation des langues vernaculaires plus ou moins poussée suivant les régions.

Ces options définissent en quelque sorte un "modèle idéal" qui est souvent regardé comme formé de catégories très étanches et sans aucune accomodation. Bien sûr la réalité est autre. Il serait presque nécessaire de se pencher sur le cas de chaque pays pour y déterminer le fonctionnement concret des modes de scolarisation. En tout cas c'est ce que suggère l'examen des entrevues.

S'agit-il de défaillances de la mémoire chez les étudiants dans la présentation des faits passés ou faut-il plutôt penser que même dans des systèmes à politiques définies, les situations ont dû varier et, de façon concommitante, les solutions qui ont été adoptées selon le moment et le pays? La deuxième hypothèse paraît plus vraisemblable. Par exemple, un Nigérian rapporte la séquence suivante -probablement la plus près d'un système d'enseignement britannique "pur" en milieu africain. C'est la langue vernaculaire seule qui a été utilisée les deux premières années; le vernaculaire et l'anglais en 3e; l'anglais et le vernaculaire dans certaines explications et finalement l'anglais seul. Pourtant deux autres étudiants Nigérians affirment, le premier qu'il a fait les 4 premières années en vernaculaire et le reste en anglais; le second qu'il n'avait fait que deux années en vernaculaire et le reste en anglais. Pour le Ghana, certains rapportent 6 ans en vernaculaire, d'autres 4 ans ou même 3 avant de passer à l'anglais. Le cas du Libéria est un peu spécial, semble-t-il, car c'est l'anglais qui prévaut à tous les niveaux. Politiquement constitué par des Noirs américains revenus en Afrique, l'anglais était probablement pour les Libériens un donné qui ne se discutait même plus. A cause de circonstances historiques particulières, la partie du Cameroun anciennement sous tutelle britannique semble n'avoir utilisé que l'anglais en matière d'enseignement.

Le système belge présente autant de variations. D'aucuns affirment que les trois premières années seulement ont été suivies en vernaculaire; d'autres que l'utilisation de leur langue maternelle a duré six ans avec introduction du français au niveau de 4e et ainsi de suite. Enfin, un Malgache aurait effectué tout son primaire dans sa langue maternelle! Les Français n'auraient donc pas partout suivi leur politique à la lettre. En réalité, ils l'auraient voulu qu'ils n'y seraient pas parvenus. Les moniteurs ou les instituteurs du cru donnaient certainement plusieurs explications dans la langue de la région. Cela n'a toutefois pas empêché la surprise d'un étudiant à qui on demandait s'il avait utilisé une langue parlée par les gens du pays à l'école et qui répondit: "La langue nationale est le français". Un commentaire aussi spontané rend presque superflue toute analyse du succès des Français dans le but qu'ils s'étaient proposé.

La répartition de l'utilisation de telle ou telle langue au primaire et au secondaire suit donc d'assez près celle des systèmes d'enseignement précédemment examinés.

TABLEAU 16

LANGUE D'APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE DES ETUDIANTS DE L'ECHANTILLON.

	Primaire	Secondaire
Français	31	38
Anglais	2	11
Arabe	2	2
Vernaculaire	18	-

Parmi les locuteurs français on compte les personnes scolarisées dans

le système français, dans le système belge et également les deux qui ont fréquenté en même temps l'école de type français et l'école coranique. Ces derniers ont donc étudié également en arabe. Quelles qu'aient été par ailleurs les modalités d'apprentissage en vernaculaire, une chose apparaît certaine: avec l'accession au secondaire, les langues de scolarisation deviennent celles du colonisateur.

1.2.2. Endroit d'enseignement au primaire et au secondaire.

On se représente le jeune écolier africain fréquentant l'école de son village ou de localités voisines où il n'arrive parfois qu'après une heure de marche. Ce cliché fait peut-être oublier que plusieurs Africains ont grandi en ville et n'ont pas du tout connu l'école de brousse. Il existe sur le continent africain de très grandes villes: Ibadan, Kinshasa, Douala, pour ne citer que celles-là. De plus, rares, semble-t-il, sont les étudiants qui n'ont pas, à un moment ou à un autre, été obligés de continuer leurs études, sinon dans les grandes villes ou les capitales, du moins dans des agglomérations dépassant largement l'échelle villageoise; surtout ils y ont connu des confrères d'autres parties du pays, voire d'autres pays africains par exemple. Bien que beaucoup plus rare et souvent à cause de circonstances particulières, v.g. fuite par crainte de représailles au moment de conflits internes dans le pays, fils "adoptif" d'un missionnaire désireux de voir un élève brillant réussir dans les "meilleures conditions", il est arrivé que des étudiants effectuent une partie ou même tout le secondaire à l'étranger.

Une fois acceptée l'idée que l'écolier africain a pu être éduqué dans un milieur urbain et non seulement au village et ce, même au primaire, il ne faudrait pas non plus croire que parce qu'il a toujours vécu dans une ville de un ou deux millions d'habitants que le passage dans un autre pays

surtout européen ou américain ne lui cause aucun problème. A la rigueur, on peut comprendre que l'étudiant africain qui arrive aux Etats-Unis ou au Canada, parce qu'il ne connaît aucunement ce système d'éducation, éprouve de sérieux problèmes sur le plan académique. Le problème de la langue se pose même pour ceux qui se rendent étudier en métropole ou dans un pays de même langue. Dans leur recherche sur les étudiants africains aux Etats-Unis, Davis et ses collaborateurs (1961: 4) ont établi qu'une des difficultés majeures d'adaptation était l'utilisation de la langue anglaise bien que la quasi totalité d'entre eux aient étudié en anglais.

Un autre élément qui apparaît à plusieurs reprises dans les entrevues, c'est la mobilité des étudiants à l'intérieur même de leur pays. Plusieurs ont souvent dû se déplacer dans divers villages ou centres semi-urbains, soit avec leurs père et mère, soit avec des oncles chargés de leur instruction. Souvent ces personnes étaient elles-mêmes moniteurs ou instituteurs et allaient là ou l'administration les postait. L'exemple suivant est significatif.

> "J'ai fait ma maternelle à L., puis j'ai commencé mon CP1 à l'école missionnaire. Mais j'ai pas terminé l'année, je suis déménagé à P. où j'ai fait aussi mon CP2. Ensuite, j'ai fait mon CE1 à S. au centre du (pays), puis fini mon CE2 à D. (à l'extrême-nord). Je suis revenu jusqu'à B. et enfin à L. pour mon CM2. En fait si je changeais si souvent de place, c'est parce que mon oncle maternel chez qui j'habitais était dans l'enseignement et je le suivais à chaque poste."

Même au niveau primaire donc, il se produit fréquemment que le jeune écolier doive se déplacer.

Un autre exemple réunit plusieurs caractéristiques: primaire dans une ville, déplacements successifs dans le pays, études dans un autre pays

africain. La jeune fille dont il est question a fait "le primaire à I., le secondaire (5 ans) à E., le High School (collégial) à L. et l'université à I. (4 ans) dont la deuxième année en Côte d'Ivoire -c'était mon année à l'étranger". Un autre universitaire, né dans la capitale de son pays, y a effectué primaire et secondaire, puis a passé une année en Côte d'Ivoire avant de venir au Canada. Une jeune fille a quitté son pays avec sa famille pour se rendre à Paris où elle a complété son école primaire. Elle est ensuite venue poursuivre son secondaire en anglais au Québec pendant 2 ans; elle est repartie au Moyen-Orient pendant un an et demi; elle est revenue terminer le secondaire au Québec, cette fois en français. La liste pourrait s'allonger encore.

Cette rapide énumération de situations diverses doit suffire à convaincre que les expériences de scolarisation des Africains varient autant, voire plus, que celles de n'importe quel étudiant. C'est donc une mise en garde contre une tendance à laquelle il n'est pas toujours facile de résister, à savoir une uniformisation hâtive du vécu pour la seule raison qu'il renvoie à des individus originaires d'un continent trop souvent perçu comme un "pays" dans lequel s'estompent toutes les différences.

Le tableau 17 résume en quelque sorte la discussion précédente.

TABLEAU 17

ENDROIT DE SCOLARISATION DES ETUDIANTS AFRICAINS
AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

	Primaire	Secondaire
Village	25	9
Ville	22	37
Autre pays	2	3
Sans indication	2	2

Pour donner une configuration générale, les études primaires se font autant en milieu urbain qu'en milieu rural. Le secondaire se fait manifestement plus souvent en ville qu'au village. Pourtant la coupure n'est pas totale. Certaines agglomérations qu'il serait difficile de qualifier du terme de "ville" demeurent assez importantes pour retenir les écoliers de la région jusqu'à l'avant-dernière ou la dernière année du secondaire. Ceci explique que neuf personnes interviewées soient classées dans la catégorie "village" à ce niveau.

1.2.3. Temps mis à compléter le primaire et le secondaire.

Même en tenant compte des redoublements soit au primaire soit au secondaire, le nombre moyen d'années scolaires nécessaires pour compléter ces deux cycles est de 13 ans. Sur les 44 réponses complètes compilées, ont obtient 11 mentions de redoublement au primaire et 9 au secondaire. De plus, 13 personnes se partagent le total de 20 échecs: deux d'entre elles en cumulent trois chacune et deux autres ont échoué à deux reprises. Ces précisions n'empêchent toutefois pas que 13/44 étudiants, c'est-à-dire près de 30%, ont subi des échecs dans leurs premières années d'études.

Par ailleurs, le nombre moyen de 13 années de scolarité masque les variations apportées par chaque système d'enseignement. Une forte représentation des pays colonisés par la France retient en partie cette moyenne à 13 ans. D'après les descriptions fournies sur chaque système, le modèle normal pour chacun d'eux serait:

- pour les systèmes de type français: 6 années de primaire et 7 de secondaire.
- pour les systèmes de type belge: 7 ans de primaire et 6 de secondaire.
- pour les systèmes de type anglais: entre 6 et 8 ans de primaire et 7 ans de secondaire.

Le dernier cas n'est malheureusement pas très clair, les descriptions qui en sont données revêtent une certaine incohérence. Une Ghanéenne a présenté la description la plus détaillée du système d'éducation de son pays:

> "Il comprend un cours primaire de six années, après quoi l'étudiant est admis au Middle School qui, théoriquement, dure quatre années. Mais si l'étudiant réussit bien, il peut se présenter au Secondary School après sa deuxième année de Middle School. S'il n'est pas assez fort, il fait sa troisième année et peut encore se présenter au Secondary School. S'il échoue encore une fois, il peut faire sa quatrième année de Middle School, après quoi il obtient un certificat qui lui donne accès aux "vocationel schools", c'est-à-dire les écoles techniques ou d'arts et métiers. Le Secondary School dure 5 années, après quoi l'étudiant passe l'examen du "o" level. S'il passe cet examen, il est admis au Sixth Form. Ce cours dure deux ans et mène à l'examen du "A" level qui, s'il est réussi, permet l'entrée à l'université".

Cette citation, quoiqu'un peu longue, permet une appréciation assez juste du système d'enseignement utilisé dans les pays autrefois sous domination britannique. En effectuant le total du programme on parvient au résultat de 15 ou 16 années de scolarité en moyenne avant l'accès à l'université: 6 ans de primaire et 2 ou 3 ans de Middle School; puis 5 ans de secondaire et 2 ans de Sixth Form. Ces renseignements éclairent les imprécisions d'autres entrevues dans lesquelles on ne rapporte que 8 ans de primaire et 7 ans de secondaire. Il est donc possible que primaire et Middle School soient bloqués pour former ce que les étudiants appellent le primaire et que d'autre part ce qu'ils décrivent comme le secondaire, i.e., 5 ans d'étude secondaires et deux ans de plus pour l'obtention d'un Higer School Certificate soit l'équivalent du Sixth Form dans la première description. De toute façon, il faudrait compter 15 ans de scolarité en moyenne dans le système de type britannique avant de passer à l'université.

Le système d'éducation de type belge, ne diffère guère du français. Certains informateurs indiquent que le primaire dure 7 ans, d'autres le réduisent à 6 années. Le niveau secondaire, comme dans le cas français, s'accomplit en 7 ans. Celui-là est divisé en deux sections: la première de 3 ans est constituée de cours généraux, les 4 années qui restent sont consacrées à une spécialisation "technique".

Quant au système de type français lui-même, il se compose d'un cours primaire de 6 ans: section d'initiation (SI), cours préparatoire (CP), cours élémentaire 1 et 2(CE1 et 2), cours moyen 1 et 2(CM1 et 2), et d'un cours secondaire de 7 ans. Un Camerounais décrit ce dernier comme suit:

> "Le secondaire durait sept ans et était divisé en deux cycles, le premier de 4 ans et le second de 3 ans. Dès le début du secondaire, l'étudiant choisissait entre deux options, ou deux voies:
> 1) l'enseignement court ou collège d'enseignement général, qui conduisait à l'école normale.
> 2) l'enseignement long, ou lycée, qui conduisait à l'université.
> Au deuxième cycle, l'étudiant au lycée pouvait encore choisir trois options: sciences ou prime, mathématiques ou langues modernes".

On voit donc qu'en définitive ces divers systèmes d'enseignement se ramènent, malgré quelques particularités propres à chacun, à un modèle plus ou moins identique, au moins formellement, sinon dans son contenu. En moyenne il faut avoir réussi 13 années de scolarité (peut-être 15 dans les pays africains anglophones) avant d'accéder à l'enseignement supérieur. Seuls ceux qui échouent certaines années et ceux qui, au contraire, progressent plus rapidement que les autres s'écartent du "modèle". C'est en termes individuels qu'il faut noter les variations.

TABLEAU 18

REPARTITION DES ETUDIANTS PAR LE NOMBRE D'ANNEES EMPLOYEES A COMPLETER LES ETUDES PRIMAIRES ET SECONDAIRES

10 ans - 1	14 ans -8
11 ans - 1	15 ans -7
12 ans - 8	16 ans -2
13 ans -16	17 ans -1

Par souci d'exhaustivité, il faut mentionner le cas de deux étudiants interviewés qui, bien qu'ayant commencé leurs études secondaires à l'étranger, sont venus terminer au Québec. L'une y a fait la 8e et la 9e année en langue anglaise; puis la 10e et la 11e années en langue française; l'autre, la 10e et la 11e en langue française. Ce dernier est venu au Québec grâce à une bourse que lui avaient accordée les Frères du Sacré-Coeur[1].

1.2.4. Appréciation personnelle des résultats au primaire et au secondaire.

Question éminemment subjective s'il en est. Ce n'est qu'une fois mise en relation avec d'autres questions que le jugement sur les résultats académiques antérieurs peut prendre quelque sens. Par exemple un étudiant qui affirmerait avoir toujours été un élève brillant et qui par ailleurs aurait indiqué quatre ou cinq échecs à la question précédente obligerait à une certaine pondération en face de ces assertions.

Là où l'ingénuité s'est peut-être immiscée, c'est dans l'attente d'un certain type de résultats au moment de formuler la question. On pensait que les étudiants se classeraient à peu près tous comme "moyens" sur le plan du

---

[1] N. Walmsley (1970:1) rapporte précisément que les premières expériences canadiennes sur le plan international (en particulier au Québec) ont commencé de cette façon, i.e. grâce à l'affiliation religieuse.

rendement académique. Or tel n'est pas le cas. D'autre part, seulement 36 des 51 entrevues traitent de la question. Inutile de dire que les fragments d'analyse qui suivent perdent une partie de leur intérêt.

TABLEAU 19

JUGEMENT PERSONNEL DES ETUDIANTS SUR LEURS RESULTATS AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

	Primaire	Secondaire
Médiocres	1	-
Passables	1	1
Moyens	7	5
Bons	8	10
Excellents	16	17

Les étudiants africains jugent donc leurs résultats avec beaucoup de sérénité. Sur les 36 personnes interviewées, respectivement 24 et 27 considèrent que leurs études primaires et secondaires furent au moins "bonnes", sinon "excellentes". S'agit-il d'une sur-évaluation consciente ou inconsciente? Partant du fait que la plupart des étudiants ne sont pas des "fils de ministre", mais proviennent tout de même d'un milieu favorable à l'instruction comme moyen de promotion sociale (cf. section 1.1.), les chances sont au départ plus grandes pour les individus qui grandissent dans une telle atmosphère. Si, par surcroît, ceux-ci découvrent un intérêt personnel à l'acquisition de la connaissance, plusieurs éléments se trouvent ainsi réunis pour former ce qu'on considère comme des élèves brillants. Voilà peut-être ce qui fait dire à un Malgache: "J'étais ce qu'on appelle un premier". En fait, il serait assez invraisemblable, voire irréaliste, de songer que tous les étudiants africains qui se rendent à l'étranger le font par favoritisme ou népotisme. La grande majorité de ceux qui prolongent leurs études

possèdent certainement les qualités intellectuelles nécessaires à cette poursuite.

Mises à part les trois personnes qui se sont retranchées derrière la formulation: "Mes résultats étaient meilleurs qu'au Canada", la plupart des autres ont paru rendre un jugement assez exact -sans fausse modestie ni auto-suffisance- face à leur rendement académique. Quoique peu nombreux, quatre étudiants ont exprimé une insatisfaction plus grande vis-à-vis de leurs études secondaires que primaires et cinq ont manifesté le sentiment contraire, i.e. plus satisfaits de leurs études secondaires que primaires.

1.2.5. Temps écoulé entre la fin du secondaire et le début de l'enseignement supérieur.

La question à laquelle se rapporte maintenant cette section a été posée dans le but de parvenir à un aperçu aussi complet que possible de l'expérience des étudiants africains qui viennent dans l'enseignement supérieur canadien. Il est établi que les études primaires et secondaires prennent en moyenne 13 ans (et 15 ans environ chez ceux qui ont été éduqués dans le système de type britannique). Le thème traité précédemment entraîne logiquement celui qui fait l'objet d'une attention particulière maintenant. Une fois terminé le secondaire,que fait l'étudiant?

Dans la très grande majorité des cas (34/48), aussitôt l'enseignement secondaire achevé, les étudiants qui ont réussi attaquent l'enseignement supérieur. Cela ne signifie pas cependant qu'ils soient directement dirigés vers le Canada à ce moment. Quelques-uns sont d'abord passés soit par d'autres universités africaines soit par des universités européennes. Ce sujet sera abordé dans une autre section (1.2.7.).

Parmi les 13 qui ne sont pas immédiatement entrés à l'université aussitôt après avoir complété l'enseignement secondaire, 3 l'ont fait après 1 an; 3 après 2 ans; 7 après 3 ans et un dernier -cas un peu spécial- après 8 ans. Ces gens ont soit travaillé -enseignement, fonctionnarisme- soit étudié[1]. D'aucuns ont même fait alterner enseignement et fonction publique, ou enseignement et spécialisation ou même les trois: mélange d'enseignement, de fonctionnarisme et d'études spécialisées, tout ceci avant de redevenir universitaire à temps complet. Encore une fois l'hypothèse n'est nullement exclue que ces personnes se soient d'abord rendues étudier en Europe par exemple avant de se diriger vers les universités canadiennes.

1.2.6. Attitude des parents face à l'enseignement supérieur.

Les réponses à une telle question varient beaucoup, il va sans dire. A la limite presque chaque situation possède ses caractéristiques propres. Toutes les nuances sont permises. En fait, le thème sur lequel les étudiants ont été interrogés s'est élargi ou ramifié à la suite des commentaires auxquels il a donné lieu. Dans l'ensemble, rares sont les parents qui se sont opposés catégoriquement à ce que leur enfant poursuive ses études jusqu'à l'université. Là où les objections deviennent plus pressantes, c'est lorsque les parents apprennent que leur enfant doit quitter le pays. Passe encore qu'il étudie à l'université, mais qu'il parte au loin fait trembler. Rien n'empêche que malgré les appréhensions, plus souvent manifestes chez la mère que chez le père, une très forte proportion des entrevues (30/43) rapporte une attitude favorable des parents. Evidemment les positions ne

---

1 Est incluse ici, l'école normale. Cette division entre études spécialisées, i.e. écoles normales et études universitaires est tout à fait arbitraire. Mais puisque les personnes se sont par la suite inscrites à l'université pour y poursuivre un cours à temps complet,il a paru bon de ranger les "études spécialisées" avec l'enseignement secondaire.

sont pas toutes définies de la même façon. Elles vont de celle où non seulement les parents favorisent la poursuite d'études supérieures, mais en discutent avec l'étudiant et laissent à ce dernier toute latitude, à celle où l'on se limite à dire que les parents étaient contents et favorables à la poursuite d'études supérieures. Entre ces "pôles", toutes sortes des contextes ressortent. D'aucuns encouragent leur enfant et vont jusqu'à le défendre contre d'autres membres de la famille plus réticents d'autres se résignent plus ou moins à l'éloignement que comportent les études, mais y voient une contrainte pour l'avenir à la fois de l'étudiant et de la société à laquelle il appartient.

Quelques interviewés (9) rapportent une attitude plus partagée, plus ambivalente chez leurs parents: une mère laisse partir sa fille malgré qu'elle continue de croire que la "vocation" de cette dernière soit de se marier plutôt que d'étudier; une autre mère s'oppose catégoriquement au départ de son fils, le père ne sait trop que penser. Viennent ensuite les parents qui sont nettement opposés à l'idée de l'éloignement(4): les personnes interviewées affirment qu'il leur a presque fallu se battre pour quitter la maison. Finalement, deux personnes croient que les parents n'ont rien à dire et que ce sont elles qui ont décidé de partir et que rien ne les aurait empêchées de le faire. La sélection de quelques cas précis et plus détaillés fera mieux saisir la complexité de diverses situations.

> Le père d'un étudiant, décédé maintenant, était bijoutier; sa mère vit toujours. Les deux parents furent favorables à la poursuite des études de leur enfant, mais l'étaient en autant qu'il s'agissait d'études coranique, les seules valables. Il ne comprit que lentement le bien-fondé d'études dans un autre domaine. Selon mon interlocuteur, sa mère accepta plus facilement l'idée d'étudier dans le monde occidental. Le père a, semble-t-il, fini par accepter cette sorte de trahison à la tradition en se raccrochant

> à un argument fourni par les défenseurs des "études modernes" à savoir que son fils continuait dans sa ligne de travail en devenant, comme lui, une sorte de technicien. C'est à partir de ce point de vue qu'il a pu se résigner à le voir abandonner l'école coranique. (Sénégal).

En fait, le père ne s'oppose pas à l'idée de l'éloignement et de la poursuite des études. Plusieurs frères et soeurs de l'interviewé se sont rendus en Mauritanie et en Egypte pour perfectionner leurs connaissances dans le système coranique. Cet étudiant a lui-même dû suivre concurremment école coranique et de type français jusqu'au secondaire. Le père entrevoit une rupture d'avec une tradition et c'est à cela qu'il s'oppose. Le livre de Cheikh Hamidou Kane (1961): L'aventure ambiguë analyse une situation tout à fait similaire.

> "Quand il s'agit de quitter la famille, c'est compliqué. Les parents ne savent pas où leur fils se rend; ils craignent qu'il ne meure au loin de la même façon que lui appréhende la mort d'un parent; ils ne voient pas le bien-fondé d'aller étudier au loin. Les études déjà accomplies suffisent pour se débrouiller au pays". (Dahomey).

Le départ vers des horizons inconnus est une source d'angoisse pour les parents, mais également pour l'étudiant. Même ceux qui ne posent aucune difficulté à ce que le jeune universitaire quitte son pays trahissent leurs émotions à l'idée de l'éloignement de leur enfant. Le plus souvent la résignation remplace l'angoisse.

> Les parents de M. n'ont pas réagi face aux études supérieures, mais face à l'éloignement physique que cela entraînait. Sa mère s'y est opposée catégoriquement, et son père avait une attitude plus douteuse, plus incertaine. D'après ce dernier, son garçon était un homme, et comme un soldat, il devait aller où on l'envoyait. Finalement, la mère s'est résignée à son départ que lui ont fait accepter les oncles-médecins.

M. sortait du pays et même de sa région pour la première fois lorsqu'il est venu au Canada.

Situation à peu près identique à la précédente mais avec un accent plus marqué dans la résignation un peu fataliste de la part des parents. Pourtant des éléments nouveaux se sont glissés dans ce contexte: le fils quitte la maison pour la première fois, -ce qui s'est nécessairement produit à un moment ou à un autre pour chacun d'eux- et il est venu directement au Canada, ce qui ne peut qu'être assez récent si on se rappelle que les programmes de coopération canadiens en matière d'éducation ont débuté longtemps après ceux des pays européens. Enfin la présence des "oncles-médecins" qui, docteurs en médecine ou devins, ont influencé l'attitude de la mère. Il se produit que les "parents" au sens plus large du terme prennent part aux délibérations et adoucissent les réactions du père et de la mère.

Face à l'enseignement supérieur, les parents de P. étaient réticents. Déjà au secondaire, il lui avait fallu les persuader pour passer du premier cycle au second, et ce n'est qu'à force de coups de tête qu'il avait pu continuer à étudier. Déjà à ce moment, ses parents considéraient qu'il avait suffisamment été à l'école et qu'il pouvait commencer à travailler.

L'opposition est cette fois très arrêtée. Le jeune africain n'a pas besoin de passer 10 ans de sa vie sur les bancs de l'école pour tenir la houe ou même pour travailler dans les villages ou les centres plus importants de la région. Exemple banal du conflit de générations: le jeune homme, la jeune fille sont attirés par d'autres modes de vie, pas nécessairement urbains et complètement occidentalisés mais différents de ceux de leurs aînés. L'école peut transformer une partie des aspirations nouvelles en réalité. A la limite, les villageois n'ont plus le choix. L'Etat s'est mis résolument

au diapason du "monde moderne". L'école et l'avancement technique deviennent source, synonyme de développement.

> Les parents de T. n'avaient rien à dire à la suite de sa décision. "Ce ne sont pas les parents qui décident, c'est l'Etat". Même s'ils n'avaient pas voulu, il serait parti quand même. Bien sûr que la mère est inquiète, car elle ne sait pas si elle reverra son fils qui s'en va quelque part dans le monde des Blancs: que ce soit en Amérique ou ailleurs, tout cela est pareil pour elle. Mais de l'éducation comme telle, elle ne se soucie guère. Ceci n'empêche pas les parents de désirer que l'enfant étudie pour devenir comme le Blanc et, s'il le faut, ils lui donneront la fessée pour qu'il aille à l'école. En réalité, c'est l'oncle qui est prêtre qui a favorisé les études pour tous les membres de la famille.(Côte d'Ivoire).

La distance entre les générations est ici marquée au maximum. Plus de discussion possible, l'étudiant décide de s'éloigner de sa famille pour se spécialiser davantage. Les politiques en matière de développement économique reviennent à l'administration étatique. Même si cela n'était, un membre de la "parenté", un oncle, use de son double prestige de prêtre et frère du père pour intervenir en faveur de l'étudiant. Dans de telles conditions, la coupure entre deux modes de vie est consommée.

1.2.7. Etudes universitaires ailleurs avant le Canada.

Les Africains se rendent étudier en Europe depuis plus longtemps qu'en Amérique du Nord, du moins au Canada. Ce n'est que récemment que des jeunes Africains se rendent directement sur le continent nord-américain immédiatement après leurs études secondaires. Avant que les pays nord-américains ne se lancent dans des programmes d'échanges universitaires avec les pays africains, il a d'abord fallu que la plupart de ceux-ci soient officiellement libérés de l'emprise coloniale. Pour toutes sortes de raisons, émotives mais aussi objectives, en tout cas politiques, les pays africains se tournent en

même temps vers l'Europe et vers l'Amérique du Nord et aussi vers l'Asie. Mais dans ce premier cas le champ des relations s'est élargi, v.g. ententes avec la Russie.

Il n'est donc pas étonnant de constater que plusieurs étudiants ont souvent effectué leurs études universitaires ailleurs, y compris dans leur propre pays, avant de venir au Canada. Le fait demeure cependant que, de plus en plus, les divers Etats africains dirigent leurs ressortissants directement vers l'Amérique du Nord. Ainsi dans l'échantillon de la présente enquête, 27/51 étudiants n'ont pas suivi de cours universitaire ailleurs avant de venir au Canada. Cependant de ce nombre, 7 ont travaillé, en moyenne deux ans et demi, avant de se spécialiser. Donc les 24 autres personnes de l'échantillon, soit près de 50%, ont étudié ailleurs avant de venir au Canada. Le temps mis à ces études n'est spécifié que dans 22 des 24 entrevues et donne la séquence suivante:

TABLEAU 20

NOMBRE DE MOIS D'ETUDES UNIVERSITAIRES
PASSEES AILLEURS AVANT DE VENIR AU CANADA

3 mois: 2	48 mois: 5
9 mois: 1	52 mois: 1
12 mois: 3	60 mois: 2
24 mois: 4	
36 mois: 3	

Les écarts maximum sont donc de 3 mois et 6 ans et la durée moyenne de 33.5 mois (2 ans 9 mois environ). Les plus courts séjours sont attribuables dans un cas à une incapacité d'adaptation à cause des "difficultés posées par la langue" (l'étudiant s'était rendu en Russie!) et dans l'autre

à la fermeture de l'université de Dakar à la suite de manifestations étudiantes. Quant à l'autre extrême, 6 ans d'études universitaires avant de se rendre au Canada, il s'agit du temps mis à compléter un cours en physique avant de quitter son pays. Cette dernière remarque trahit un autre phénomène.

Nombreux sont les Africains qui vont se spécialiser à l'étranger. Pourtant 12 des 22 personnes interrogées ont d'abord suivi un cours universitaire entièrement ou en partie dans leur pays d'origine, v.g. Ibadan ou Lagos au Nigéria: Accra ou Cape Coast au Ghana; Dakar au Sénégal; Monrovia au Libéria. Ce fait est intéressant, car il rejoint presque les souhaits de nombreux étudiants, comme le feront apparaître les questions portant sur l'orientation des programmes ou sur les politiques d'échanges universitaires, et de certains administrateurs ou professeurs au Canada. Les personnes concernées préconisent de plus en plus que les Africains fassent leurs premiers cycles universitaires chez eux ou dans d'autres pays africains au lieu de s'éloigner de leur milieu, souvent pendant de nombreuses années. Ainsi, un problème parfois discuté avec véhémence trouverait déjà réponse dans les faits: plusieurs Africains étudient d'abord chez eux[1].

La liste des pays visités par les étudiants africains est variée et comprend une proportion respectable de pays du continent africain, 7/13. Les fréquences réfèrent aux mentions faites pour chacun des pays. Par exemple un Dahoméen qui est allé étudier au Sénégal et ensuite en France avant

---

[1] La représentativité de l'échantillon peut jeter un doute sur de telles assertions. Mais un échantillon qui, malgré ses imperfections, demeure quand même une sélection au hasard et donne un chiffre aussi important d'Africains qui ont fait des études universitaires chez eux, ne saurait perdre toute fiabilité.

de passer au Canada serait mentionné à deux reprises, une fois au Sénégal et une fois en France.

TABLEAU 21

UNIVERSITES FREQUENTEES PAR LES ETUDIANTS AFRICAINS (PAR PAYS).

Sénégal	: 8	Algérie	: 1
France	: 5	Allemagne	: 1
Zaire	: 3	Belgique	: 1
Côte d'Ivoire	: 2	Libéria	: 1
Etats-Unis	: 2	Maroc	: 1
Nigéria	: 2	Pays-Bas	: 1

Le champ de spécialisation universitaire avant d'arriver au Canada a-t-il été le même qu'ici? Sur les 22 personnes qui disent avoir étudié dans d'autres universités que celles du Canada, seulement 6 mentionnent une spécialisation différente de celle qu'ils ont choisie ici. Deux étudiants, l'un en physique et l'autre en mathématiques, sont passés au génie électrique; un autre a perfectionné ses connaissances de la langue française en Belgique, tout en vivant dans une communauté religieuse, et s'est inscrit en catéchèse au Canada. Un Marocain a fait les mathématiques et est maintenant inscrit en génie forestier. Un autre est passé de la philosophie à la géographie et finalement une étudiante empêchée de se rendre en Europe à cause de la grève dans les universités françaises, a passé un an à l'université de Dakar à apprendre l'espagnol, histoire de se donner le temps de voir venir. Elle a finalement opté pour le continent nord-américain et étudie aujourd'hui en éducation physique.

De ces quelques cas de "réorientation", au moins trois ne constituent

en réalité qu'un prolongement des travaux dans un secteur où les expériences précédentes demeurent un acquis, v.g. passage des mathématiques au génie électrique. En définitive, les Africains qui ont étudié ailleurs qu'au Canada ne paraissent pas changer souvent de discipline académique lors de leur arrivée dans notre système d'enseignement.

Voici donc complété la première partie du présent rapport. Les principales composantes du portrait de l'étudiant africain qui vient au Canada sont réunies. Reste maintenant à voir comment il se comporte dans le système universitaire canadien et ce qu'il en retire. Viendront ensuite les questions sur ce que laisse présager son avenir.

2. Situation actuelle.

De même qu'il est apparu comme essentiel d'élargir le contexte général d'une enquête de ce type, d'une part à la situation antérieure des personnes interviewées et d'autre part à leurs antécédents familiaux aussi bien qu'à leur baggage académique, de la même façon l'analyse de leur situation actuelle doit tenir compte du plus grand nombre possible de variables. Bien sûr la situation académique actuelle de ces étudiants constitue l'objectif premier de l'enquête. Il va donc de soi que cet aspect soit le plus développé. Cependant, les contacts avec la famille, les problèmes d'ordre financier, les relations amicales ou tous les éléments à incidence plus ou moins psychologique doivent entrer en ligne de compte. Tous forment un ensemble cohérent qu'il faut savoir aborder dans cet esprit.

2.0. Situation académique.

Il est évident que là encore il s'agissait pour l'étudiant africain de

donner des opinions, de révéler des attitudes, d'être subjectif. Mais il faudrait se garder d'homogénéiser ces dernières. Le fait de répondre à la question sur l'équipement offert aux étudiants (2.0.9.) en disant que la bibliothèque ne possède pas suffisamment de périodiques sur l'Afrique -alors qu'elle en compte une quinzaine- est une appréciation subjective mais d'un type différent de celle qu'exige la question sur le principal défaut qu'on reconnaît à l'étudiant canadien (2.0.14.). Ceci dit, voyons comment ces personnes considèrent leur séjour au Canada.

2.0.0. Nombre d'années passées au Canada.

En plus de viser à la collecte de données purement factuelles, i.e. le nombre moyen d'années que les étudiants africains ont passées au Canada, cette question a été motivée par un modèle d'analyse qui veut qu'un étudiant à l'étranger traverse diverses "phases" d'adaptation (Mercier, 1960). La séquence donne à peu près ceci: au début l'étudiant étranger est fasciné par la vie nord-américaine. Mais il a vite fait de se frotter aux réalités de la vie en pays étranger. Aux premiers mois de découverte succèdent six ou douze autres plus amers. Puis il s'y fait. On découvre certains aspects intéressants; on s'installe lentement dans un autre mode de vie. L'étudiant sait qu'il en a pour quelques années encore. Pourtant à l'approche du départ, le plus souvent après environ 4 années de séjour, les aspects négatifs du pays hôte ressurgissent. Ici deux facteurs se superposent: le fait que la durée de séjour ait été plus importante et l'approche du retour. Pourtant les réactions de certains étudiants ne seront motivées que par le premier facteur. Dans ce cas, une fois passée cette "mauvaise période", les côtés négatifs tomberont à l'état récessif. Le motif en est assez simple: ou bien l'étudiant s'est préparé psychologiquement à un plus long séjour que prévu à

l'origine ou alors il envisage même d'émigrer définitivement.

C'est dans la perspective du modèle sus-mentionné que l'échantillon originel avait été basé sur la durée du séjour. Compte tenu des limites mentionnées en première partie, les proportions respectives d'étudiants selon leur durée de séjour au Canada ont été quelque peu modifiées. Quoi qu'il en soit, l'objectif d'obtenir le meilleur éventail possible du nombre d'années de séjour dans une université canadienne, a été conservé. De cette manière, les jugements convergents portés sur les situations diverses vécues par les étudiants interviewés pourront revêtir une certaine valeur de généralisation à l'échelle canadienne.

TABLEAU 22

REPARTITION DES ETUDIANTS SELON LE NOMBRE D'ANNEES PASSEES AU CANADA

-1 an:	10(1)
1+(2):	13
2+ :	11
3+ :	6
4+ :	4
5+ :	3
6+ :	3
7+ :	-
8+ :	-
9+ :	1

(1) de ce nombre 8 étaient au Canada depuis moins de 6 mois.
(2) le signe + indique simplement qu'au moment de l'enquête l'étudiant avait complété au moins 1,2,3...etc. années d'études au Canada. En d'autres termes, au moment de l'enquête, les 13 de la ligne 1+ avaient commencé leur 2e année de séjour; les 11 de la ligne 2+, leur 3e année etc.

Repris de façon différente, le tableau révèle que 19.7% des étudiants rencontrés avaient moins de 1 an de séjour; que 47% avaient complété 1 ou 2 ans au Canada et qu'enfin 33.3% de l'échantillon étudiait au Canada depuis 3 ans ou plus. Il ne saurait par ailleurs être question de tenter dès maintenant de calculer une quelconque moyenne de durée de séjour. Ce n'est qu'une fois parvenu au thème du nombre d'années que l'étudiant compte demeurer encore au Canada (3.1.0.) qu'une approximation pourra être avancée en effectuant la somme des années passées et de celles qui restent encore à faire. Je me bornerai à indiquer que la moyenne de mois passés au Canada chez les étudiants de l'échantillon au moment des entrevues atteignait 30.8 mois (environ 2½ ans).

2.0.1. Changement d'université et/ou de discipline académique depuis l'arrivée.

On constate que les changements aussi bien en termes de lieux que de domaines d'études sont assez rares. Toutefois il faut noter une légère prédominance des changements de discipline sur les changements d'université. Plusieurs raisons peuvent évidemment en être la cause. D'après les étudiants qui ont procédé à de telles modifications, c'est une mauvaise orientation de départ en venant au Canada jointe à une formation différente ne comportant pas les mêmes matières d'enseignement ou alors un programme beaucoup plus poussé dans ces matières qui les ont obligés à reconsidérer leur choix. Par ailleurs, sans connaître la politique de l'ACDI dans ce domaine, on peut se demander s'il n'est pas relativement plus facile de changer de champ d'études que d'université. Ceci expliquerait cette stabilité apparente. Il n'est pas non plus exclu que les étudiants soient parfaitement satisfaits des conditions offertes dans les universités où ils ont été affectés.

Ces réflexions viennent quand on compare les données de cette question avec celles de Davis et ses collaborateurs. Leur enquête a révélé que seulement 1.8% des étudiants africains avaient changé de domaine d'études depuis leur arrivée aux Etats-Unis. Par contre, ils ont changé plus souvent d'établissement: 17% deux fois et 2% trois fois. Les raisons évoquées pour expliquer ces changements sont la fin d'un cours, l'impossibilité de poursuivre des études dans une institution où elles ne sont pas données.(Davis et alii, 1961:16).

Il saute aux yeux que les deux situations; celle des Etats-Unis et celle du Canada, ne sont pas identiques et qu'il est hasardeux de tenter des comparaisons. Trop de facteurs devraient être explicités: de la distinction des programmes universitaires eux-mêmes jusqu'aux politiques en matière internationale. Ceci conduirait trop loin assurément. Il était pourtant difficile de passer cet aspect sous silence.

Quoi qu'il en soit, la présente analyse indique que les étudiants africains au Canada changent rarement d'université mais davantage de discipline académique. Ainsi sur les 47 réponses obtenues à cette question 46 étudiants n'ont jamais changé d'université depuis leur arrivée au Canada et un seul l'a fait. Par contre, 9 étudiants ont changé de domaine d'études et 38 ne l'ont jamais fait. La personne qui a dû passer d'une université à une autre était dans l'obligation de le faire pour étudier dans le domaine qu'elle venait de choisir. Alors que Davis présentait cette situation comme fréquente aux E.U., ici elle le semble moins.

2.0.2. Raisons du choix du domaine d'études, du pays et des changements.

Il est malheureusement difficile de se fier aux réponses à cette question

vu la pauvreté des données sur lesquelles repose la compilation. En effet, 15 des 51 entretiens ne fournissent aucun renseignement sur cet aspect de la motivation des étudiants. Quelques renseignements sont toutefois présents dans le reste des entrevues et il n'est pas inutile d'y référer, car ils sont autant d'indices sur les divers mobiles qui ont animé ou animent encore les Africains séjournant au Canada.

C'est dans une proportion fort appréciale (22/36 cas) que les étudiants affirment s'être dirigés dans tel ou tel domaine par goût personnel. Ceci n'a évidemment rien d'étonnant ou de particulièrement remarquable. Sans pour autant faire de chaque étudiant un cas d'espèce, il n'est pas inutile de donner quelques exemples des variations rassemblées sous l'étiquette "goût personnel". On pourrait presque dire qu'une fois sur deux se combinent intérêt personnel et priorité accordée par le pays à cette discipline en particulier. Partant de là toutes les situations sont possibles.

Un étudiant camerounais affirme que son choix fut strictement d'ordre personnel. Les préférences qu'il avait données sur les formules que le gouvernement fait remplir à ceux qui se destinent à l'enseignement supérieur étaient dans l'ordre: commerce, administration, économique; génie et pharmacie. La sélection qu'opère le gouvernement camerounais s'effectue à partir du rendement académique des candidats d'une part et également à partir de priorités que l'Etat accorde à tel ou tel secteur de recherche et aussi en fonction des accords qu'il a établis avec les pays donateurs de bourses. Bien qu'il affirme vivement que ses propres motivations l'aient conduit à étudier en faculté de commerce, il a quand même fallu que son choix rencontre les priorités du gouvernement pour qu'il soit envoyé étudier à l'étranger.

Un Dahoméen explique pour sa part qu'il a abandonné l'idée de suivre des études en agriculture pour se consacrer à la pharmacie parce que son gouvernement n'accordait pas de bourse pour cette spécialisation. Il s'est tourné vers la Pharmacie, car de toute façon il s'agissait là de son second choix et il avait "toujours été intéressé par le domaine scientifique".

En fait, les Etats africains, comme bien d'autres d'ailleurs, se voient dans l'obligation d'accorder la priorité au développement économique et par voie de conséquence à la formation de leur élite. Bien que ces divers gouvernements ne briment pas à priori, les goûts de leurs futurs universitaires, il faudra néanmoins que ceux-là se conforment aux politiques gouvernementales. Il y a là une forme de compromis: formation à l'étranger en échange de spécialisation dont l'Etat croit avoir le plus urgent besoin.

La fascination qu'exerce l'idée d'un voyage à l'étranger, malgré tous les hasards que cela comporte, sur le jeune universitaire africain pèse certainement dans la balance et donne probablement à son gouvernement un meilleur "pouvoir de négociation". Ceci apparaît d'autant plus aisément que, parfois, l'étudiant joue le jeu pour parvenir à ses fins.

Un étudiant du Zaïre affirme qu'il n'avait pas choisi délibérément l'agriculture mais qu'il n'avait fait que répondre à une offre de bourse dans ce domaine "parce que cela lui permettrait de sortir de son pays et de continuer à étudier; mais il envisageait de changer de discipline par la suite". Le fait est qu'il étudie maintenant en sciences politiques.

Des exemples de toutes sortes pourraient être encore cités: l'étudiant intéressé par la médecine qui, à cause de ses résultats trop faibles et parce que les bourses du gouvernement lui en donnent l'occasion, se tourne vers

l'agriculture; les étudiants qui se lancent dans une profession parce que leur pays en a besoin -à distinguer ce "besoin" senti par l'étudiant, des priorités telles que déterminées par l'Etat; ceux qui ont choisi "sans trop savoir".

Une fois la discipline académique déterminée, reste également à savoir où l'on ira étudier. Encore une fois, il y a des cas où l'étudiant semble avoir toute latitude à ce sujet et d'autres où il avoue n'y avoir été pour rien. On sent parfois un peu d'amertume à ce sujet.

> "J'ai choisi de venir au Canada plutôt qu'en France parce que...parce que je connaissais déjà la France par les films, les lectures, etc; je voulais connaître le Canada. J'avais eu des cours de géographie sur le Canada. Je savais qu'il y avait des anglophones et des francophones surtout dans l'Est, au Québec". (Sénégalais).

Un autre étudiant sénégalais a opté pour le Canada "considérant qu'ici la technique et la science sont plus développés et qu'il y a des facilités dans ce domaine pour les étudiants (apprentissage pratique et beaucoup d'appareils disponibles)".

Les choses ne se passent pas toujours aussi facilement, semble-t-il, et d'autres étudiants ont insisté sur le fait que c'est leur gouvernement qui a décidé pour eux de l'endroit où ils iraient étudier, et ils laissent sous-entendre que ne n'est pas tout à fait de leur plein gré qu'ils se sont dirigés vers le Canada. Cela ne préjuge pas nécessairement de leur attitude une fois installés dans ce pays, mais laisse présager une éventuelle inadaptation.

Un étudiant camerounais "désirait étudier en aéronautique... Mais comme il avait une orientation technique et mathématique, on l'a dirigé en

Polytechnique. Pour ce qui est du lieu même des études, il voulait étudier la polytechnique en France. Ce n'est donc pas par suite d'un choix personnel ou guidé par ses goûts qu'il étudie en Génie civil..."

Ce dernier exemple préserte quelqu'un d'un peu moins fortuné que la moyenne qui a dû faire des concessions sur tous les plans pour se rendre étudier à l'étranger et qui est un peu déçu.

Cet inventaire serait incomplet sans la citation d'une situation vécue par un étudiant qui, bien que ne représentant pas la moyenne des étudiants africains à l'étranger, résume à elle seule un ensemble de circonstances générales qui éclairent à la fois les changements de disciplines académiques et l'inadaptation en pays étranger.

> "J. est donc arrivé au Canada en 1961...et a été envoyé directement à l'université, où il est depuis ce temps. A son arrivée il a fait une année de sciences. Il a eu beaucoup de difficulté à réussir son année. Il était passablement bien préparé dans les différents domaines enseignés en sciences mais l'enseignement (du pays colonisateur) était d'abord théorique et il se trouvait ici en face d'un système à caractère beaucoup plus pratique, avec des travaux à faire continuellement. D'autre part, il était faible en physique. Mais ces facteurs académiques ne causèrent pas à eux seuls de problèmes. En réalité, la révolution (dans son pays), le changement rapide du milieu et l'isolement sur place jouèrent un rôle beaucoup plus grand que les causes purement académiques. Cette première année passée au Canada a profondément marqué J. et il ne s'est jamais totalement remis.
>
> L'inquiétude que le jeune (étudiant) connaissait alors qu'il ne savait pas ce qu'il advenait de ses parents et de son pays; la précipitation avec laquelle il était passé du (pays où il se trouvait) au Canada -il ne connaissait à peu près rien du milieu dans lequel il arrivait- et aussi le climat de manque de communication qu'il a ressenti en arrivant et l'isolement qui s'en est suivi, le conduisirent à un désabusement général et à une désaffectation complète face à ces études. "Je ne voulais plus rien savoir". Après cette première année de sciences, il s'est dirigé vers le Génie minier:

> "Le Génie minier m'avait toujours intéressé". Mais après un semestre dans cette matière, il s'est rendu compte que ce n'était pas comme il se l'était imaginé et il a abandonné à nouveau. Il était encore à cette époque, sous le coup du désenchantement. Malgré son intérêt pour les mathématiques, il ne voulait pas retourner vers la spéculation. Il désirait être pratique. Cette réaction l'a conduit à l'Agriculture. Malgré tout, J. confesse qu'il a abouti en Agriculture avec le même manque d'intérêt qu'il avait connu dans les autres disciplines. Ce ne fut pas par intérêt profond qu'il a fait cette option. Il a quand même pris goût à son travail et maintenant le fait un peu plus sereinement".

Bref des étudiants africains ont leurs motivations personnelles, mais celles-ci doivent rencontrer les préoccupations de l'Etat dont ils sont les représentants. Cela ne va pas toujours sans brimer certains intérêts.

La marge de liberté des candidats qui se présentent pour aller à l'étranger est relativement plus grande dans le domaine d'études que dans le pays où ils iront étudier. Les concessions faites dans le premier cas rendent parfois plus pénibles les renoncements subséquents. De toute façon, les changements restent possibles une fois installé dans une université et quelques étudiants se prévalent de ce droit le moment venu.

2.0.3. Appréciation des résultats académiques universitaires.

De toute évidence, les réponses à une telle question peuvent varier avec chaque situation. Chacun apporte des nuances dans sa façon de présenter les faits. L'analyse ne repose, par ailleurs, que sur 40 réponses.

Les énoncés des entrevues peuvent se regrouper en quelques catégories. Des étudiants ont explicitement mis en relation leurs expériences antérieures et celle du Canada. De ce groupe, 7 jugent leurs résultats du Canada inférieurs à ceux qu'ils ont connus au primaire et au secondaire; 3 supérieurs et

2, à peu près équivalents. Les autres personnes interrogées n'ont pas directement comparé leur situation antérieure à celle qu'elles connaissent maintenant et se sont contentées d'apprécier leur situation actuelle. Il en ressort que 15 étudiants considèrent leurs résultats comme bons ou satisfaisants; 5, comme moyens; 1, comme passable; 2, comme très mauvais ou un échec; et un n'éprouve aucune difficulté. Enfin un seul étudiant a volontairement esquivé toute réponse à cette question et 3 autres n'ont pu fournir de détails parce que leur entrevue s'est déroulée quelques mois après leur arrivée au pays et qu'aucun examen n'avait encore eu lieu.

Davis et ses collaborateurs (1961: 16-17) se sont eux aussi penchés sur le rendement académique. Ils ont procédé par une double évaluation, l'une des conseillers d'étudiants, l'autre des étudiants eux-mêmes. Des 31 conseillers interviewés, 39% croient que les étudiants africains réussissent aussi bien que les autres étrangers; 18% jugent que les Africains obtiennent de meilleurs résultats et 22% pensent le contraire. Par comparaison avec les étudiants américains, 19% des conseillers disent que les Africains fournissent un travail équivalent; 38%, un meilleur travail et 23%, un travail moindre.

L'auto-évaluation donne les résultats suivants: 52% des étudiants africains croient faire aussi bien que les autres étrangers; 32% pensent faire mieux et 4% faire moins bien. L'appréciation de leur travail par les Africains aux Etats-Unis paraît légèrement moins humble que celle que leurs confrères du Canada proposent. Norma Walmsley (1970: 108) pour sa part se contente d'indiquer que les statistiques sur les taux d'échec des étudiants étrangers (et non pas Africains seulement) brillent par leur absence. Selon certains universitaires, ce nombre serait élevé.

Les situations varient toutefois énormément et les réponses autant sinon davantage. Ne donner que des résultats bruts serait par ailleurs faire une grave injustice à l'endroit de ceux qui ont commenté ce thème du questionnaire. Souvent des nuances ont été apportées et surtout le cadre dans lequel devait être interprétée la réponse a été fournie. Par exemple un étudiant camerounais a précisé:

> "Les résultats académiques sont assez difficiles à comparer parce qu'on est en face de deux systèmes d'enseignement qui sont différents; le système français et le système nord-américain. En définitive cela dépend du travail que chacun effectue. Il faut d'abord que chacun soit satisfait des efforts qu'il fournit et qu'il puisse juger s'il travaille en proportion des résultats qu'il obtient. Dans le système français on peut être premier et échouer son bac.,malgré tout.

En plus de remarquer que deux systèmes d'enseignement différents sont difficilement comparables, ce Camerounais ajoute que ce qui importe d'abord c'est l'opinion qu'on se fait soi-même du rendement en fonction des efforts produits. Cet élément d'appréciation semble être capital pour l'étudiant qui ne voit pas le résultat des examens comme quelque chose qui lui échappe et qui mette nécessairement en cause sa "valeur". N'diaye (1962) écrit que pour le jeune Africain, ce qui importe avant tout et ce par quoi il se juge lui-même, c'est son "intention". Ainsi, même si les résultats "objectifs" laissent parfois à désirer, il faut surtout que chacun soit satisfait des efforts fournis[1]. Cela rejoint les réflexions du jeune camerounais citées

---

[1] Bougoignie (1968: 78-80) reprend cette proposition dans des termes analogues. Son enquête révèle que 50% des étudiants africains au Québec déclarent leur insatisfaction devant leurs résultats d'examens. 1 sur 2 des insatisfaits associe ses difficultés "à la nouveauté déroutante du système". Par ailleurs, 30% des mêmes personnes semblent déroutées par l'écart qui existe parfois entre leur appréciation subjective des efforts qu'ils ont apportés à un travail et l'évaluation qui est proposée. Bourgoignie recherche une explication dans le fait qu'une attitude fondamentale africaine veut que la bonne volonté mise dans l'exécution d'un travail prime sur le résultat attendu".

plus haut. Il faut évidemment que cette perspective s'accomode du type de rendement propre à l'apprentissage tel que conçu de nos jours.

Un Nigérian ajoute à la difficulté de la comparaison de systèmes différents celle de mettre en relation des niveaux qui ne sont pas les mêmes. Comment apprécier les résultats au primaire et au secondaire en face de ceux de l'université?

Un Dahoméen reprend les éléments qui ont été élaborés précédemment, mais avec un éclairage nouveau, plus précis, plus concret aussi et qui touche un aspect fondamental de l'appréciation du système canadien par les Africains: les formes d'examen.

> "Les résultats académiques sont difficilement comparables. Il faut compter avec l'adaptation autant physique que psychique. De plus les formes d'examen auxquelles on n'est pas habitué obligent à nuancer l'impression première qu'on pourrait avoir vis-a-vis des résultats qu'on obtient en arrivant dans un nouveau système. Par exemple les examens avec réponses à choix multiples étaient nouveaux pour lui lorsqu'il s'est présenté au début de l'année. Il lui a fallu apprendre à étudier en sélectionnant la matière pour parvenir à un meilleur rendement..."

Les examens, en particulier ceux qu'on appelle "objectifs", constituent une des principales difficultés rencontrées par les Africains au plan académique. Cinq d'entre eux affirment que ce fut un sérieux handicap lors de leur arrivée au Canada et explique en bonne partie leurs résultats médiocres. Mais ils ajoutent qu'ils sont davantage satisfaits maintenant. A côté des examens, il faut placer l'utilisation de manuels anglais qui gêne les francophones, au début en tout cas.

Les résultats académiques, s'ils sont appréciés dans leur ensemble

comme bons ou satisfaisants, renvoient malgré tout à des éléments plus généraux et à des critiques sur le système d'enseignement canadien pris globalement dont d'autres sections, d'autres thèmes vont traiter sous des angles variés.

2.0.4. Principale lacune du système d'enseignement canadien.

Ce thème, comme celui qui suit d'ailleurs, renvoie à d'autres et, dans une certaine mesure, oblige à des recoupements. Par exemple une lacune du système d'enseignement peut être marquée en faisant référence soit aux différences entre le système canadien et celui de la France (2.0.7.) soit à un défaut chez les étudiants (2.0.14.). Certains points de vue examinés ici risquent donc d'être repris par la suite.

Une première constatation s'impose: malgré la variété de la durée de séjour des personnes interviewées, il s'avère que cette variable n'influence pas les critiques portées au système d'enseignement canadien. Il peut s'agir là d'un résultat tout à fait fortuit et ne représentant pas la réalité. Pourtant, l'expérience porte à penser que, bien que le hasard fasse souvent bien les choses -dans ce cas-ci l'élimination de la variable durée de séjour facilite tout de même l'analyse- d'autres facteurs sont à considérer. Ce n'est en effet un secret pour personne que les étudiants discutent entre eux des problèmes rencontrés au cours de leur séjour et mettent les nouveaux venus en particulier en garde contre certains obstacles. De là le fait qu'un étudiant même nouvellement arrivé puisse discuter abondamment du système canadien. Ceci bien entendu n'enlève rien à la validité des critiques qui sont portées par ailleurs. Cette "circulation de l'information" conduit parfois à s'interroger sur la validité des remarques faites par un étudiant qui pérore sur les tensions que causent les examens dits "objectifs" alors que lui-même n'a

jamais expérimenté un tel système dans son dcmaine de recherche! C'est là faire état de beaucoup trop d'empathie à l'endroit de ses camarades. Fort heureusement ces distorsions sont rares.

Une certaine homogénéité dans les critiques à l'endroit du système d'enseignement ou plus exactement sur les lacunes de ce système peut donc provenir de ce phénomène de "circulation" de l'information. Une chose demeure certaine, l'impossibilité ici de recourir à un critère de discrimination entre catégories d'étudiants selon leur durée de séjour. Encore une fois cela n'enlève aucune validité à ce qui est rapporté par ailleurs.

Comme il s'est avéré pénible de déterminer le nombre précis de personnes qui ont porté tel ou tel type de critique pour la simple raison que le même entretien peut contenir trois ou quatre énoncés différents, il était plus facile de relever le nombre de fois qu'un sujet était soulevé. Il y a toutefois 8 entrevues qui ne fournissent aucune indication sur ce thème. L'analyse provient donc de la compilation de 43 entretiens.

Le problème le plus souvent rencontré est celui des examens (9 mentions). Ces derniers forment pour ainsi dire la pierre d'achoppement du système d'enseignement canadien pour deux raisons principales: leur rythme et leur type. Dans le premier cas, les étudiants africains, ayant ou non séjourné en Europe, voient dans le rythme de travail auquel ils sont astreints une source de tension qui élimine toute capacité d'assimilation des matières au programme et leur enlève toute efficacité dans la réussite des examens. Il s'agit donc ici de la cadence, du nombre d'examens partiels. Cette remarque vaudrait surtout chez les étudiants en sciences, de même que celle qui veut que le temps consacré à faire les examens soit trop bref. Plusieurs étudiants s'avouent vaincus sur ce plan et reconnaissent volontiers

la plus grande habileté de leurs confrères canadiens à se dépanner dans ce genre de situation. Un Sénégalais rapporte qu'il a même déja remis une feuille blanche lors d'un examen, lui à qui il arrive pourtant souvent de donner des conseils à ses camarades canadiens dans la solution de problèmes.

Outre ce rythme suivant lequel se déroulent et reviennent les examens, ce qui agace les étudiants africains, c'est le type d'examens qu'ils subissent. Ceci vaut encore surtout pour les étudiants de Sciences. Les contrôles de connaissances qualifiés d'"objectifs", i.e. qui sont même traités sur ordinateur ne font pas appel à la richesse des connaissances des étudiants. Il suffit de bien connaître sa matière par coeur, voire d'appliquer des formules servilement sans connaître leur provenance logique pour réussir. La comparaison aux jeux de hasard revient souvent. Un Camerounais avoue candidement avoir passé son permis de conduire de cette façon au moment de l'examen écrit sur les connaissances de code de la route! On met beaucoup l'accent sur les limites de tels examens à cause des mécanismes qu'ils mettent en branle: mémoire à court terme; meilleure réussite de ceux qui ont bien appris ce qu'il fallait savoir; succès de ceux qui sont à l'aise, détendus lors de ces examens.

Tous ces commentaires se ramènent à un autre plus général et qui, quoique ne visant pas explicitement les examens, se trouve concentré dans l'expression "bourrage de crâne" (8 mentions). Autant de mentions ont été faites à ce sujet qu'à celui des examens. L'acquisition de la connaissance en fonction des examens et les mécanismes qu'elle met en cause (v.g. la mémoire à court terme) ne se transforme qu'en apprentissage superficiel, à courte vue qui ne favorise en aucune façon l'initiative de chacun et son intérêt pour tel sujet, tel type de recherche particulier. Cette réflexion revient souvent, chaque fois avec

un éclairage différent selon les éléments que chacun sélectionne. Dans le cas du "bourrage de crâne", ce sont moins les seuls étudiants de Sciences avec leurs examens qui permettent des modes d'évaluation particuliers que tous les étudiants qui sont concernés. Il ne s'agit plus simplement des examens -bien que ces derniers constituent la phase ultime de l'enseignement tel que nous le connaissons- mais de nombre de cours qu'il faut suivre (ou de crédits à accumuler) et qui se traduisent en tant d'heures à prendre le plus de notes possibles; des travaux à remettre pour certains de ces cours et ainsi de suite. Tous sont donc concernés...y compris les Canadiens eux-mêmes. Ceci ramène à la constatation que tous les étudiants qui entrent à l'université croient, un peu naivement, que c'est maintenant qu'ils vont faire montre ou même développer certaines aptitudes à la recherche. Il leur faudra encore attendre quelques années, s'ils tiennent le coup jusque là, avant de parvenir à ce "nirvana" de l'acquisition des connaissances.

Un autre aspect qui se greffe au précédent et également à celui des examens, c'est l'insistance avec laquelle on revient sur la nécessité de se limiter aux notes de cours pour mieux réussir; l'obligation de ne pas déborder des cadres fixés par les matières à examen et l'importance capitale en tant que rendement, i.e. acquisition de diplôme, que leur attachent les étudiants canadiens (5 mentions). Les côtés purement académiques ont de loin la préséance et l'assurance de la réussite réside dans la possession de notes de cours et dans leur mémorisation la plus complète possible.

D'autres lacunes sont souvent mentionnées. L'une d'elles est le manque d'adaptation du système d'enseignement aux réalités africaines (8 mentions). Comme le remarquent les étudiants eux-mêmes, ce sont surtout des disciplines

particulières qui sont touchées ici. A titre d'exemple, un Dahoméen déplore fortement que l'enseignement en agriculture ne se consacre qu'aux problèmes qui intéressent immédiatement le Québec.

> "...un professeur donne un cours sur le drainage et l'irrigation. Quatre heures de cours portent sur le drainage et à la toute fin, il prend quelques minutes pour parler de l'irrigation en alignant des statistiques au tableau...Le problème de drainage est important au Québec mais secondaire au Dahomey. Les problèmes d'irrigation sont à la base de l'agriculture dahoméenne".

Le cas de l'agriculture est probablement celui où se manifeste le mieux l'écart entre les préoccupations des Africains et ce qu'on leur propose. Il n'est pas le seul. La foresterie et la médecine en sont certainement deux autres. L'adaptation de certains cours apparaît ici vraiment nécessaire. Des étudiants en agriculture ont dit que leurs confrères en génie ne connaissent pas les mêmes difficultés qu'eux. Une telle opinion apparaît, de prime abord, tout à fait exacte. Il faudrait toutefois se garder d'oublier que le jeune étudiant africain qui se spécialiserait en physique nucléaire souffrirait de cette hyper-spécialisation, problèmes d'un autre ordre il est vrai mais tout aussi réels. Cet exemple peut sembler farfelu et pourtant il a été vécu par de jeunes asiatiques venus se spécialiser aux Etats-Unis.

Sans vouloir imposer des directives dans un domaine qui relève plutôt de politiques gouvernementales, une question fondamentale doit être examinée. Dès l'instant où un pays se lance dans la coopération internationale en matière d'éducation, il doit pouvoir en accepter les suites logiques. Si des universitaires africains viennent se spécialiser dans un pays, ce dernier croit donc posséder ce qu'il faut pour leur donner une formation adéquate. Cela devrait comprendre des cours adaptés aux pays africains lorsque cela est

capital: agriculture, médecine par exemple. Il est normal que l'enseignement du pays hôte soit d'abord tourné vers ses besoins. Mais s'il s'inscrit dans le circuit de la coopération, il doit reconnaître que cette démarche a des exigences. Les structures mises en place à cette occasion serviront également à la formation des ressortissants du pays qui iront eux-mêmes travailler en milieu africain.

Un autre fait sur lequel les Africains francophones reviennent souvent, bien que les mentions à ce sujet soient moins fréquentes, c'est l'utilisation de manuels américains ou du moins de manuels écrits en anglais. Au début on néglige d'y référer parce que cela exige une somme de travail trop considérable. Mais comme certaines questions d'examens portent spécifiquement sur ces ouvrages, les Africains doivent s'y mettre. S'ils hésitent à le faire, ils constatent avec amertume qu'"il y a un très grand écart entre les cours et les examens". Même ceux qui se décident à consulter les manuels africains déplorent le temps considérable qu'ils doivent investir à la "traduction" des pages qui les intéressent directement. Ce qui fait s'indigner un Sénégalais sur "le manque de personnalité des professeurs et du système, qui sont trop influencés et même colonisés par les Américains". La formule est peut-être catégorique, mais elle indique que des étrangers inscrits dans une maison d'enseignement francophone au Canada oublient parfois le contexte général dans lequel elle évolue. En général l'information sur cet état de chose est plutôt discrète.

Rappelant que les conseillers d'étudiants s'accordent à dire que la compréhension insuffisante de la langue d'enseignement constitue un obstacle majeur pour bon nombre d'étrangers qui viennent étudier au Canada, Norma Walmsley (1970: 154) ajoute une recommandation spéciale pour les étudiants

francophones. Les conseillers "soulignent que les étudiants égrangers devraient être clairement avertis que les manuels utilisés dans les universités francophones du Canada sont souvent en anglais, afin qu'ils puissent se préparer en conséquence". Les autorités concernées connaissent donc très bien cette situation et jugent vraisemblablement qu'elle revient assez régulièrement pour qu'une solution y soit apportée.

Au chapitre des lacunes se joignent aussi deux remarques contradictoires et qui en réalité sont fortement influencées par les situations vécues par les étudiants. On les mentionne suffisamment (9 fois) pour qu'elles aient une valeur autre qu'anecdotique. Pour les uns, les études sont trop générales, n'attaquent pas de sujets très précis; pour d'autres la spécialisation est trop marquée, les étudiants manquent d'un certain "universalisme". Cet aspect du thème se rattache évidemment aux défauts les plus marquants chez les étudiants canadiens dont il sera question plus loin (2.0.14). Ceux qui croient en un enseignement trop général se réfèrent par exemple à leur première année de "récupérage" à l'université. Comme ils venaient d'un système calqué sur le modèle britannique et qu'ils étaient dirigés vers le Québec pour y apprendre le français ou en perfectionner la connaissance, ils furent obligés de suivre des cours très généraux le plus souvent réservés à ceux qui complètent leurs études pré-universitaires. Matières au programme: philosophie, chimie et autres. Dans de telles circonstances on comprend que l'étudiant étranger éprouve une certaine gêne, lui qui désirait se spécialiser dans l'enseignement de la langue française.

Ceux qui insistent sur la trop grande spécialisation réfèrent en même temps au système d'enseignement et à ceux qu'il produit, i.e. les étudiants, sans que ne soient d'ailleurs clairement départagés l'un et l'autre. En

fait le système d'enseignement serait tel qu'il obligerait les étudiants canadiens à se confiner à leur spécialisation pour pouvoir "réussir" et ces derniers, bien que très compétents dans leur domaine de recherche, ne sauraient discuter d'autres sujets.

Le tableau serait incomplet sans la présence de ceux qui ne savent pas quoi dire à ce sujet (6 mentions) et de ceux pour qui n'existe aucune lacune (3 mentions). Les autres allusions (v.g. cours vagues, programme faible, professeurs trop spécialisés et d'autres) ne se présentent chacune qu'une seule fois et se rattachent à des situations très particulières.

2.0.5. Principale qualité du système canadien d'enseignement.

Comme dans le cas précédent, certaines personnes ont mentionné deux ou trois qualités du système d'enseignement, ce qui porte le total des mentions à 48 pour 39 interviews.

La qualité le plus souvent signalée, c'est le caractère éminemment pratique de la formation canadienne (12 mentions). En fait deux angles différents servent à cette appréciation. On met tantôt l'accent sur la seule importance de l'orientation pratique de l'enseignement (6 mentions); en d'autres termes ce qui fait l'intérêt de l'enseignement supérieur au Canada, c'est le poids qu'il accorde à l'expérience pratique (recherche, travaux des étudiants). Tantôt on précise davantage en disant que le système d'enseignement canadien est une heureuse synthèse entre la théorie et la pratique ou entre "le système français et le système américain ou anglo-saxon". Ces remarques proviennent évidemment d'Africains francophones ou d'étudiants ayant expérimenté sous une forme ou sous une autre le système français d'enseignement. Au delà de l'opération de cette synthèse, ce sont l'empirisme, le pragmatisme, la recherche de l'efficacité dans les méthodes de travail, qui

sont visés. Toutes qualités que les Africains reconnaissent au monde nord-américain.

Une autre qualité du système canadien provient de ce que d'aucuns appellent sa "flexibilité". Il s'agit du système de crédits, de promotion par matière (8 mentions). C'est une heureuse découverte pour des gens formés au système "européen", où les examens sont bloqués tous ensemble à la fin d'une année ou au bout de quelques années dans certains cas. Avec les crédits, on élimine une ou quelques matières à chaque fin de trimestre ou de semestre et on passe à autre chose. Le danger de "couler" une année parce qu'on a échoué dans une matière disparaît. La tension est ainsi répartie sur toute l'année.

Il faut noter ici que quelques étudiants considéraient les examens théoriques comme une source de tension et par conséquent un point faible du système canadien (2.0.4.). Cette remarque s'adressait surtout aux petits "quiz" qui reviennent régulièrement dans certaines facultés (v.g. Sciences) et moins aux examens de fin de trimestre, bien que ces derniers aient été également visés par ceux qui voyaient là une source de tension. Ceci pour faire remarquer que des informations contradictoires ne sont pas exclues. L'unanimité n'est pas toujours acquise.

Le système de crédits est donc vanté sans avoir fait l'objet de récriminations au thème précédent. Un Nigérian parle ainsi des crédits: "Nous n'avons pas ça chez nous, mais c'est un système très bien. A la fin du semestre, tout est fini; on passe à autre chose". Un compatriote du précédent ajoute sur le même sujet:

> "Ca encourage l'étudiant, c'est plus sécurisant de savoir que si l'on échoue en une matière, tous les

> autres examens qu'on a subis restent acquis, qu'on n'a pas besoin de tout reprendre et qu'on n'a pas de délais stricts pour des examens qui obligent à revoir la matière de 4 ans..."

La souplesse du système est marquée avec un éclairage nouveau par ceux qui trouvent que le travail personnel est un des éléments les plus positifs de leurs études au Canada (7 mentions). Si l'on se rappelle qu'une des critiques majeures formulées à l'endroit de l'enseignement universitaire canadien portait justement sur le "bourrage de crâne", sur le mode trop scolaire, trop formel d'acquisition des connaissances, nous avons là un bel exemple de données contradictoires. Le "travail" recouvre toutes les formes d'indépendance vis-à-vis le choix d'un sujet de recherche par rapport à des intérêts immédiats et la conduite de cette recherche à tous les niveaux. D'autre part, et de façon un peu plus générale, cette appellation fait référence à l'initiative que chaque étudiant conserve dans ses travaux et qu'il sent en même temps favorisée par le cadre dans lequel il évolue. Un étudiant ivoirien depuis cinq ans au Canada et à quelques jours de son départ retient de son séjour ici:

> "...que le système d'enseignement est très "individualisé" et favorise l'initiative. Chacun travaille comme il l'entend. Le professeur donne des directives de base et l'étudiant fait le reste; de temps à autre le professeur fait un contrôle de ce qui a été fait et c'est tout. De plus le Québec est "un carrefour entre l'Amérique et l'Europe". Celui qui étudie ici est dans une position privilégiée. Il acquiert l'habitude du travail pratique et ne perd pas de vue la théorie".

Cette appréciation déborde le domaine du "travail personnel", mais reprend des données déjà analysées. Ceux qui retiennent cette qualité y réfèrent dans des termes analogues. Un Malgache rapporte son expérience comme suit:

> "La grande qualité du système anglo-saxon vient du fait que l'étudiant jouit d'une très grande liberté de travail. Le professeur donne les directives générales et il joue plutôt le rôle de guide que celui de maître".

Comme pour pousser encore plus loin le paradoxe et pour élargir l'éventail des possibles, quelques personnes (5) voient une qualité dans le fait que l'étudiant ne soit pas laissé à lui-même mais soit suivi de près, contrôlé par des examens qui lui font revoir sa matière par le fait même limitée et bien précisée par les professeurs. Ici, l'initiative recherchée par les uns, le carcan à caractère académique dénoncé par les autres trouvent leur réconciliation et son érigés en vertu. On ne saurait mieux faire apprécier la complexité de la réalité vécue et les multiples interprétations dont elle fait l'objet de la part des acteurs.

Un nombre de mentions égal au précédent s'attache à un domaine précis: la richesse et la qualité de l'équipement matériel. Bien que référence soit faite aussi bien aux bibliothèques qu'aux appareils de laboratoire, c'est surtout sur ce dernier point qu'ont été recueillis les commentaires. Ils sont venus principalement d'étudiants en médecine, aussi de futurs ingénieurs. Ces personnes étaient à même d'apprécier dans leur travail quotidien les facilités qui leur étaient offertes.

La discussion des lacunes du système d'enseignement avait fait ressortir deux aspects contradictoires dans l'appréciation des étudiants: les cours étaient trop généraux pour les uns, trop spécialisés pour les autres. Malgré l'opinion de la majorité, quelques-uns considèrent la spécialisation comme une qualité (4 mentions). C'est bien là la nature ambiguë que les étudiants détectent dans le système universitaire canadien: les produits de ce système deviennent d'excellents spécialistes, très avertis dans leur secteur de

recherche, mais sans intérêt pour ce qui existe en dehors de leurs sphère d'activité immédiate. De bons techniciens sans culture générale si l'on pousse le raisonnement à l'extrême, ce que, bien entendu, les Africains se gardent bien de faire.

Se succèdent ensuite des remarques diverses. Un étudiant ne reconnaît pas de qualité spéciale à l'enseignement au Canada; un autre dit ne pas avoir une expérience suffisante pour juger; deux ne savent pas, un croit qu'il est difficile de comparer avec d'autres systèmes.

2.0.6. Difficultés rencontrées à ce niveau.

Les enquêteurs ont pratiquement passé ce thème sous silence. Seulement 19 entrevues donnent des renseignements. A la différence des sections précédentes qui ont pu être seulement oubliées au moment de l'enquête, celle-ci a été écartée souvent volontairement. La raison en est assez banale: la question n'était pas formulée de façon compréhensible et semblait doubler une question précédente (2.0.4.). Dans les cas où réponses furent faites, on constate que les étudiants reprennent les arguments qu'ils avaient fournis au sujet des déficiences du système universitaire canadien. L'utilisation des manuels écrits en anglais revient le plus souvent (4 mentions); puis les examens "objectifs" (3 mentions); le rythme de travail accéléré (1 mention); la promotion par matière (1 mention). Le champ des difficultés s'élargit cependant: inquiétude à cause du mode particulier de notation; système de conversion des mesures; l'assimilation de matières jamais étudiées auparavant. Juger de l'importance de ces problèmes dans chaque cas est impossible à cause de la carence de renseignements. Il semble douteux qu'il faille voir dans ces derniers exemples des sources d'inadaptation majeures; "contrariétés" convient sans doute davantage.

Deux constatations, l'une à propos du système d'enseignement du Québec (5 mentions) et l'autre au sujet des diplômes (2 mentions), ne sauraient être considérées en termes d'inadaptation. Elles offrent cependant quelques indications sur des sources de tension ou sur des appréhensions à placer sous le terme général de "difficultés". Dans le premier cas, des étudiants francophones, passés par le système d'enseignement français ou belge sans être Français ou Belges eux-mêmes, n'imaginaient guère venir dans un autre système francophone et ne pas y trouver ce qu'ils avaient connu durant toute leur vie scolaire. Le choc est assez brutal et certains étudiants mettent de temps à retomber sur leurs pieds. En relation presque directe avec ce premier point surgissent les appréhensions pour l'avenir. Si les systèmes ne sont pas identiques, est-ce que le diplôme obtenu ailleurs que dans les "métropoles" aura la même valeur? Bien qu'on tente actuellement d'aplanir ces difficultés techniques parfois délicates, il reste que les étudiants risquent d'être lésés dans leurs aspirations. Il ne faut pas négliger non plus le fait que ces vices structurels s'atténueront au fur et à mesure que les échanges des pays africains avec de nouveaux collaborateurs augmenteront en quantité et en diversité.

2.0.7. Différences entre le système d'enseignement canadien et les autres systèmes antérieurement expérimentés.

A la différence du thème précédent, la mise en relation de divers types d'expérience a suscité un intérêt plus soutenu chez les enquêteurs et également chez les personnes interrogées qui en ont discuté abondamment. Cinq entrevues seulement ne contiennent aucun renseignement utilisable.

Croyant que les appréciations positives et/ou négatives précédentes (2.0.4. et 2.0.5.) feraient ressortir ce qui était apparu consciemment ou

inconsciemment aux étudiants comme les écarts les plus manifestes par rapport à leurs expériences antérieures, il fallait arriver à déterminer d'une part si cette intuition était fondée et ensuite tenter de faire surgir d'autres variables pour mieux cerner le "champ" de l'adaptation sur le plan académique. Les résultats ne déçoivent pas dans chacun des cas.

La promotion par matière, i.e. sélection de ses cours par l'étudiant à partir de catégories établies à l'avance: cours obligatoires, optionnels et facultatifs, marque le plus (11 mentions) la distinction avec les expériences académiques passées. Cette procédure donne à l'étudiant une plus grande liberté dans l'organisation et la progression de son programme. De plus, le "stress" présent dans les formules plus traditionnelles, de type européen, est évacué en grande partie. Un Camerounais pose le principe du système français:

> "...le genre d'examens qu'on y (France) donne ne permet pas de parvenir à intégrer toute la matière. Par exemple, on a une série de 5 examens et il suffit de les apprendre par coeur. Lorsqu'on est bien disposé, il n'y a pas de problème. Mais advienne que tout n'aille pas sur des roulettes, qu'on soit malade et qu'on rate deux examens, et on doit tout recommencer. Les matières dans lesquelles l'étudiant a réussi ne sont pas retenues et il faut recommencer en entier".

Cette façon de procéder n'appartient pas en exclusivité au système français, car un Nigérian parle du système britannique en termes analogues:

> "...les examens n'avaient lieu qu'à la fin du cours et portaient sur toute la matière. Ici les étudiants ont la possibilité de reprendre un examen qu'ils ont échoué. Cela est impensable dans le système d'enseignement anglais. Si un étudiant échoue, il n'y a plus rien à faire".

Que cette procédure gêne les uns et plaise aux autres n'étonne

nullement. Les premiers y voient une source d'embêtement et se sentent désorientés devant cette nouvelle sorte de responsabilité surtout s'ils ne sont pas conseillés. Les seconds éprouvent le plaisir d'agir sur le cours de leurs études universitaires en fonction de ce qu'ils désirent. Devoir affronter en même temps un mode de vie inconnu et joindre à cela des technicalités comme le système des crédits ou la promotion par matière constituent des différences marquantes pour l'étudiant africain formé dans le système déjà qualifié de traditionnel.

Instruits dans des modèles occidentaux, les Africains ne manquent pas de se référer aux examens, aussi bien à leur forme, leur rythme, qu'au mode d'évaluation qui leur est relié. Significative est l'expression d'un Malgache: "...dans le système français, les notes sont la bible de l'étudiant". Ce constat doit être élargi à tous les autres systèmes d'enseignement du monde occidental. Il s'enracine dans l'histoire et présente le rendement et la compétition comme des composantes essentielles. Dans une telle perspective, les examens légitiment en quelque sorte le temps consacré à apprendre. Ils mobilisent l'attention des étudiants de façon plus ou moins sentie selon la proximité ou l'éloignement de leur tenue. Cette partie de l'univers étudiant a trop longtemps été perçue comme son épicentre pour que les secousses qu'on tente de lui faire subir maintenant ne l'ébranlent définitivement. L'Africain n'échappe donc pas au mouvement général.

Comment, dans cette optique, ne pas reconnaître de changement en face des examens "objectifs" (10 mentions)? Défenseurs et adversaires se réunissent pour y voir une nette différence par rapport aux expériences africaines et européennes. Qu'ils fassent obstacle au travail ou le facilitent importe peu ici. Tout en insistant sur la forme des examens, les Africains n'oublient

pas ce qui à la fois en découle et la complète: le mode d'évaluation. Bien qu'une citation insiste sur la ressemblance des méthodes d'évaluation, entre systèmes "africains" et européens d'une part et le système canadien de l'autre, 10 la récusent. Une fois constaté que les examens "objectifs" représentent l'aspect qui s'éloigne le plus de ce qui a été connu jusqu'alors, il reste malgré tout d'autres formes d'évaluation traditionnelles. A ce moment, ceux qui ont étudié dans le système belge, en particulier, rapportent une moins grande récurrence des examens oraux par rapport aux écrits; ou bien la plus grande fréquence des examens auxquels il faut ajouter les travaux remis soit à la fin de l'année, soit quelques fois dans chaque semestre. Cela tient en partie au système de promotion par matière avec, dans de nombreux cas, un examen en fin de trimestre sur lequel l'étudiant n'a plus à revenir. Cette relation se trouve explicitement dans les entrevues qui rapportent des réflexions sur le mode d'évaluation. En général, les barèmes de correction restent plus élevés que dans les systèmes européens. L'équivalent de 60% comme note d'examen est accueilli avec satisfaction par celui qui étudie dans un système européen, alors qu'au Canada les notes de 70% ou même 80% se répètent fréquemment.

Ici se rattachent d'autres remarques portant plus spécifiquement sur la sélection moins sévère au Canada qu'en Europe, voire en Afrique (9 mentions). Un Ghanéen affirme qu'ici la compétition est moins soutenue que dans son pays où la sélection prend plus d'importance. La même argumentation est reprise par un Camerounais. Quoique cette citation soit un peu longue, elle vaut d'être présentée en entier.

> "Quand on arrive à quelques jours de l'examen, on sent que les étudiants sont tendus (sourire). Dans le système français c'est un mois avant le début des examens que la tension monte. Ces derniers

> n'ont lieu qu'à la toute fin de l'année et couvrent toute la matière donnée durant l'année. Il n'y a rien d'assuré dans de tels examens. N'importe qui peut échouer. On sait même avant de se présenter que peut-être 10/30 des étudiants qui se présentent au bac vont être reçus. Les examens ne comportent qu'une ou deux questions. Lorsqu'on étudie il est impossible de savoir ce qui est important et ce qui ne l'est pas. Une question jugée importante par l'étudiant peut être complètement laissée de côté.
>
> Ceci s'explique cependant. Dans les pays comme la France, les postes disponibles sont rares, la compétition est forte et on élimine les candidats à la base. Une fois que quelqu'un obtient un doctorat, c'est la consécration finale. Il peut ne plus rien faire par la suite mais il possède son diplôme et est considéré comme étant au-dessus des autres. Alors qu'ici, un étudiant peut ne rien faire durant tout son cours et obtenir son diplôme à la fin comme les autres. Ce n'est que lorsque l'étudiant entre sur le marché du travail que la sélection s'opère et que la compétition commence".

Souscrire d'emblée à toutes ces affirmations mènerait un peu loin, mais l'idée générale demeure là et ce texte représente assez fidèlement l'ensemble des références faites à ce sujet. Le système canadien met moins l'accent sur la sélectivité et il peut se le permettre, car il y a pénurie de spécialistes. Cette formule tient davantage compte de la réalité et mériterait peut-être d'être essayée en milieu africain. Cette présentation grossière ne trahit pas ce que ceux qui font allusion à cet aspect ont dit.

Dans un autre ordre d'idée, ce qui frappe le plus les Africains à part les examens et ce qui s'y rattache, ce sont les relations entre professeurs et étudiants (10 mentions). Bien que deux entrevues insistent sur la distance des relations professeurs-étudiants au Canada, les autres présentent le contraire. Dans le premier cas, un étudiant rapporte que son expérience en Allemagne a été plus intéressante que celle du Canada, qui d'autre part dépasse celle qu'il a vécue en France; l'autre entrevue place au premier plan le

manque d'intérêt des professeurs pour leur travail "qui leur fait porter davantage attention au jour de paye qu'aux travaux des étudiants". Sans vouloir discréditer cette opinion, il importe de signaler que celui qui s'est exprimé en ces termes avait des ennuis d'ordre académique et se trouvait sur le point d'être rapatrié.

Mises à part ces deux restrictions, les autres entrevues présentent les professeurs canadiens comme généralement plus en contact avec les étudiants alors que les systèmes européens insistent sur une certaine forme cristallisée des rapports entre professeurs et étudiants. Les positions respectives de chacun sont connues et on s'y tient. Il ne s'agit pas de trop détailler des interrelations maintenant, car elles feront l'objet d'un thème d'analyse particulier (2.0.10.). Qu'il suffise d'ajouter que trois entrevues font état du manque de pédagogie des professeurs canadiens -plus spécifiquement québécois- comparativement à ceux d'Europe ou de France surtout. En règle générale, les étudiants se contentent d'affirmer qu'il n'existe pas de règle stricte en ce domaine et que bons et mauvais pédagogues se retrouvent partout.

L'insistance sur les applications pratiques par opposition à une formation davantage théorique (7 mentions) marque une nouvelle distinction entre les universités canadiennes et européennes, étant entendu que cette "nouveauté" se présente comme telle aux Africains des pays francophones surtout et beaucoup moins chez ceux qui ont étudié dans le système britannique. Un Tchadien évoque ces deux tendances dans une formule assez lapidaire: "Ici (Canada) l'étudiant est formé dans la vie; alors que dans le système français, il est formé dans la pensée". Cette formulation est peut-être criticable, mais outre une dichotomisation un peu brutale, il faut y voir une impression assez vivement ressentie.

L'habitude de reporter dans des travaux pratiques les principes théoriques appris dans les cours entraîne un effort de mémorisation beaucoup moindre. Cet avantage marginal de l'enseignement dispensé au Canada n'emporte pas l'adhésion de la majorité. Les examens à la fois "objectifs" et échelonnés au cours de l'année augmentent la nécessité de mémoriser (5 mentions). Là nous tombons dans un ensemble de contradictions difficilement réconciliables. Pour un qui affirme que plus d'examens répartissent le "stress" un autre croit le contraire. Souvent les anglophones mettent en avant la trop grande généralité des cours, la spécialisation tardive alors que les francophones pensent plutôt que leurs camarades canadiens sont trop spécialisés, ne possèdent pas de vision globale de leur domaine de recherche par rapport aux disciplines connexes. En fait toutes ces positions paradoxales s'expliquent souvent en référence au contexte dans lequel l'étudiant s'inscrit. Les récriminations faites au sujet de la trop forte quantité de travaux proviennent surtout d'étudiants en sciences, en médecine et en art dentaire. Un Camerounais affirme qu'il a trouvé pénible au début les nombreuses heures de cours. D'après lui "on fait ici en 4 ans et avec l'internat en 5 ans, ce que l'on fait en 7 ans en Europe". Une Guinéenne dit avoir "jusqu'à 18 examens à passer au semestre et que l'année dernière elle en a fait 19". L'acception du terme "examen" diffère peut-être dans ce cas particulier ou il peut arriver qu'effectivement les examens en art dentaire se succèdent à un rythme plus soutenu qu'ailleurs. En somme peu d'étudiants portent leur attention sur cette difficulté et ce n'est qu'à titre de virtualité qu'il convient d'y faire allusion.

Les affirmations contraires émises par les personnes interviewées peuvent se multiplier. Une étudiante du Burundi considère qu'il lui est pénible de travailler ici parce que le matériel premier lui manque et elle a

raison. La documentation de base portant sur le système d'éducation de ce pays n'abonde pas là où elle se spécialise. Ceci n'empêche aucunement un géographe ivoirien de prétendre le contraire...et d'avoir lui aussi raison. Il a présenté un mémoire de licence sur le port d'Abidjan et toute la documentation nécessaire se trouvait ici, y compris plusieurs volumes qui ne se trouvent même pas en Côte d'Ivoire. Seul lui manquait un plan du port qu'il a obtenu sur place.

Quelques-uns (5 mentions) ont rappelé la différence des systèmes de notation tout en ayant parfaitement conscience de l'intérêt tout à fait secondaire de cette divergence. Enfin, deux personnes ont avoué leur ignorance ou plutôt leur manque d'expérience dans le système universitaire canadien, d'où le danger de se prononcer.

2.0.8. Ressemblances entre le système d'enseignement canadien et les autres systèmes antérieurement expérimentés.

Les données disponibles pour l'analyse de ce thème brillent par leur rareté. Seulement 17 entrevues produisent des renseignements utilisables. Ces derniers demeurent d'autre part reliés de très près à la situation de chaque étudiant et ne touchent que des points très limités.

Les études en Allemagne d'un Camerounais lui ont révélé le même accent mis sur la recherche qu'au Canada. Pour un Rwandais, les professeurs belges dirigèrent la matière pour les étudiants de telle façon que ces derniers n'ont aucun effort réel à fournir. Les examens reviennent périodiquement dans chaque matière. Pour chacune les professeurs ont bien déterminé ce sur quoi devaient surtout se concentrer les efforts. On retrouve cette même manière d'enseigner dans les universités canadiennes. D'après ce même étudiant, le système français laisse plus de latitude à celui qui veut réussir et

approfondir sa matière.

Les Zaïrois tendent pour leur part à assimiler aussi le système belge à celui du Canada. Même modèle général: séminaires en plus des cours magistraux, même mélange de travaux pratiques en laboratoire ou d'essais avec des cours magistraux. Un Congolais souligne le même genre de ressemblance entre les Pays-Bas et le Canada. Un Camerounais rapproche le système d'examens périodiques du Canada et celui de son pays. Deux étudiants, l'un du Sénégal l'autre du Nigéria, ne voient aucune ressemblance entre leurs systèmes respectifs et celui du Canada. Le seul rapprochement valable porte sur la similitude des langues d'enseignement.

2.0.9. L'équipement est-il adéquat?

Les 22 entrevues qui commentent ce thème reconnaissent quasi unanimement l'excellence de l'équipement canadien aussi bien dans les laboratoires que dans les bibliothèques. Dans le premier cas, bien qu'il y ait toujours place pour l'amélioration comme le rappellent quelques étudiants, personne ne doute de la supériorité de matériel employé dans les laboratoires de recherche. La qualité de celui-ci ne manque pas non plus de frapper les Africains. Un Camerounais va même jusqu'à affirmer que les étudiants jouissent de matériel qui ne leur sert pas, qu'ils sont gâtés. Est-il besoin de préciser que l'avantage que le Canada possède en ce domaine de provient pas uniquement de la comparaison avec le continent africain, mais aussi avec l'Europe. Un Sénégalais précise "qu'en France, cinq ou six étudiants travaillent ensemble avec les mêmes outils, ici un ou deux peuvent le faire".

La supériorité des laboratoires et du matériel technique dans les universités canadiennes n'est pas seulement appréciée par les étudiants en sciences, en médecine ou en polytechnique, mais également par les francophones et

les anglophones qui ont utilisé les laboratoires de langues pour apprendre l'anglais et le français respectivement. Encore là on vante la qualité du matériel, sa quantité et l'efficacité dans l'apprentissage auquel il conduit.

Les mérites attribués presque sans restrictions aux laboratoires ne perdent aucune valeur avec le matériel des bibliothèques, bien qu'ici les réticences soient davantage marquées. Peu de commentaires négatifs se font jour en ce qui a trait aux bibliothèques spécialisées. La seule remarque a déjà été faite au moment de discuter des déficiences du système canadien, à savoir la trop grande place accordée à la documentation anglaise, ce qui constitutait un handicap pour les francophones. Mise à part cette légère restriction, la qualité et la quantité du matériel disponible sont reconnues avec autant d'empressement que dans le cas des laboratoires.

Un Ivorien, au Québec depuis cinq ans, fait l'éloge du fonctionnement même des bibliothèques canadiennes et rappelle que dans le cas où certains volumes essentiels au travail de l'étudiant ne se trouvent pas disponibles sur place, il peut recourir au prêt entre bibliothèques. Lui-même "a fait abonner la bibliothèque à un journal de géographie", ce qui, d'après lui, marque les facilités qui sont offertes. Ce à quoi un Nigérian ajoutera qu'il n'en faut pas moins attendre de pays nord-américains, tout en reconnaissant lui aussi les potentialités de ce secteur de l'équipement.

Le cas de ces deux étudiants semble significatif d'une assez bonne connaissance des ressources bibliothécaires, ce qui ne paraît pas être le cas de la majorité des étudiants africains. Aussi longtemps qu'ils s'attachent à leur domaine de spécialisation, ils savent assez bien ce dont ils disposent. Mais lorsque les enquêteurs les interrogent sur la littérature se rapportant

à l'Afrique, les réponses se ramènent parfois à des constats d'ignorance. C'est également à ce niveau que la qualité du matériel en bibliothèque s'avère la moins satisfaisante. Dans certains cas précis comme pour ceux qui effectuent une recherche sur un ou deux auteurs africains, la rareté des sources bibliographiques ressort immédiatement et les étudiants admettent volontiers que cela tient au sujet même de leur recherche.

En ce qui concerne la documentation sur l'Afrique, les commentaires apparaissent moins fréquemment et lorsqu'ils existent, ils manifestent surtout du mécontentement. Que certains étudiants considèrent qu'ils trouveraient plus de matériel sur leur sujet de recherche à Londres ou à Paris se justifie totalement. Comment ne pas s'étonner pourtant devant le fait que les étudiants africains ne s'intéressent pas davantage aux publications portant sur leur pays. A bien y penser, quoi de plus banal! Un étudiant canadien en géodésie consulte-til périodiquement les revues qui traitent des problèmes des régions arctiques? Pas plus que ses confrères canadiens, l'étudiant africain n'arrive à trouver quelques minutes pour sortir de ses manuels afin de regarder ce qui se fait ailleurs. Pourtant plusieurs d'entre eux reprochent à l'enseignement supérieur canadien de spécialiser trop rapidement (2.0.4.). Tombent-ils dans le travers qu'ils dénoncent? En tout cas, les Africains ne semblent pas fréquenter beaucoup les salles de périodiques et les rayons de volumes traitant de questions africaines. Qu'ils ne consultent pas ces travaux est une chose, parler du manque de documentation, dans cette perspective, en est une autre.

Il n'est pas impossible que cette attitude, affichée par une petite proportion des étudiants (environ 10%), provienne d'une espèce de malentendu. L'expression "documentation sur l'Afrique" ne suggère peut-être pas les mêmes

images à l'étudiant que celles que le thème prétendait faire surgir. Si les journaux quotidiens canadiens font partie de cette "documentation" et qu'ils ne renferment pas autant d'informations sur les divers pays africains que ne le font certains journaux américains, anglais ou français, alors s'explique que les étudiants constatent des déficiences. L'analyse permet d'opter plutôt pour le manque de connaissance des étudiants africains sur la documentation -livres et périodiques- portant sur leurs divers pays. Manque de temps ou d'intérêt, ou les deux à la fois, les données n'autorisent aucune inférence sur les causes de cette situation.

2.0.10. Relations professeurs-étudiants.

Cette fois, 46 des 51 entrevues fournissent des renseignements sur ce thème. Avant de dégager les éléments généraux qui couvrent tous les entretiens, un certain découpage en catégories suivant la durée de séjour s'avère utile. Les entrevues sont réparties de la façon suivante: moins de 1 an de séjour, 8 entrevues; un an de séjour, 11 entrevues; deux ans de séjour, 11 entrevues; 3 et 4 ans de séjour, 8 entrevues et enfin 5 ans et plus de séjour, 7 entrevues.

Les Africains qui vivent au Canada depuis moins d'un an rapportent unanimement l'entente qui règne entre les étudiants et les professeurs. Le qualificatif qu'ils accordent le plus souvent à ces derniers, c'est la disponibilité. Cette attitude crée un climat d'échange sans commune mesure avec ce qu'ils ont antérieurement connu. Les professeurs allient la "simplicité", la "gentillesse", l'"amabilité" à la disponibilité. Ces épithètes ne possèdent aucun caractère comparatif explicite. L'impression générale qui ressort de ces quelques entrevues se résume dans l'affirmation de relations détendues entre les deux parties avec une certaine réticence à porter un jugement définitif.

Après un an de séjour, les commentaires deviennent plus tranchés, les allusions aux situations antérieures plus nettes. Un fait marquant dans ce cas: la proportion équivalente de ceux qui perçoivent les relations comme amicales et dégagées et de ceux qui les croient distantes et empreintes de formalisme. Pour une Nigériane, "les professeurs sont extrêmement gentils... compétents et très aimables, prêts à aider". Selon elle, les échanges entre professeurs et étudiants ne font aucun doute. Par contre, un de ses compatriotes affirme au contraire qu'il a cru au début les relations professeurs-étudiants moins empreintes de formalisme que chez lui, mais qu'il s'était vite rendu compte qu'il se trompait et qu'en définitive, il n'y avait guère de différence. Un Voltaïque reprend la question sous un autre angle: "Les professeurs sont très ouverts, mais les étudiants n'en veulent pas, on dirait". Cette fois les professeurs ne portent plus seuls la responsabilité d'un manque de communication. Un étudiant met ses camarades en cause. Enfin une Libérienne apporte de nouveaux éléments d'interprétation. Une certaine souplesse, une aération existe de fait dans les relations entre enseignants et enseignés, mais les grands nombres et/ou l'hétérogénéité des classes renforcent le sentiment d'anonymat. Au Libéria, dit-elle, les classes sont fixes, ce sont toujours les mêmes individus qui suivent leur cours; le professeur connaît tous ses élèves par leurs noms...Même si les rapports sont plus respectueux, ils sont plus fréquents et font en sorte que les professeurs se mêlent, au total, beaucoup plus aux étudiants".

L'anonymat et un certain formalisme dans les rencontres constituent le fondement de la distance qui s'établit entre étudiants et professeurs, soutiennent les uns. La cordialité et l'ouverture qu'affiche le professeur ne reçoivent aucune contrepartie de la part de l'étudiant, opposent les autres.

Les deux positions s'affrontent, aucune ne prévaut sur l'autre.

Avec deux ans de séjour, les tenants de la froideur ou du formalisme des relations entre les étudiants et le corps professoral diminuent en nombre. La proportion passe à un pour cinq environ au profit de ceux qui mettent l'accent sur l'aisance des contacts avec les professeurs. On continue de souligner la différence entre le système canadien et les autres systèmes d'enseignement.

Un Sénégalais touche à tous les points essentiels qui reviennent dans les autres entrevues:

> "Il y a ici un contact direct avec les professeurs; si l'étudiant ne comprend pas, les professeurs sont disponibles et gentils, mais cela dépend aussi des individus.
> Au Sénégal, le professeur est, si l'on peut dire, délégué après Dieu. Il donne cours puis il part; c'est à l'étudiant de comprendre.
> Les rapports des étudiants avec les professeurs sont amicaux...Les professeurs sont simples et corrects, ils ne se prennent pas pour Einstein et il s'ensuit que les rapports sont amicaux".

L'étudiant précise que "cela dépend aussi des individus". Certains Africains communiquent avec leur entourage plus facilement que d'autres ou bien osent davantage entrer en contact avec les professeurs. Cela se produit et ajoute à la complexité de ces interrelations. Par exemple un Nigérian raconte que les contacts entre professeurs et étudiants l'ont choqué au début. Il n'avait pas l'habitude d'une telle familiarité. Pour lui cela prenait simplement l'allure d'impolitesse. Il s'est résigné à voir dans ces comportements une "mentalité". Pourtant lui-même ne peut parvenir à s'assimiler ces manières. Voir un étudiant quitter une salle au beau milieu d'un cours sans demander de permission le choque encore autant que lorsqu'il est arrivé.

Les étudiants africains, après quelques années de séjour au Canada, finissent par accepter ou par passer outre à ces comportements qu'ils considèrent "bizarres", mais ils ne peuvent s'empêcher de les trouver impolis et, presque instinctivement, de s'élever contre ces manières.

Un Camerounais déplore encore une fois la rigidité des contacts avec les professeurs parce que, même en dehors des heures de cours proprement dites, "la conversation tourne toujours autour de problèmes académiques". Il ne croit pas que leurs relations soient mauvaises, mais qu'elles s'inscrivent uniquement dans un cadre formel. Cette remarque, déjà présentée par les étudiants ayant séjournés un an au Canada, revient à nouveau. Bien qu'elle se situe dans l'ensemble des relations professeurs-étudiants, elle fait ressortir le type de relations que les Africains ont avec leurs professeurs. Ces deux aspects se dissocient difficilement, mais il faudra y revenir au moment de décrire précisément le contexte plus restreint des relations étudiants-professeurs.

Dans les entrevues de ceux qui étudient au Canada depuis 3 ou 4 ans, deux remarques s'imposent. La première concerne l'impolitesse des étudiants face à leurs professeurs. On passe rapidement sur la gentillesse et l'affabilité dont font preuve ces derniers, même si l'on ne manque pas de les souligner. L'intérêt va plutôt pour la relation étudiant-professeur et non l'inverse. Un Camerounais précise même qu'à son arrivée en 1966, "le professeur était encore une autorité", que ce n'est que depuis un ou deux ans que les choses ont changé.

La seconde constatation est suggérée par le déplacement plus accentué des problèmes d'ordre général vers la situation personnelle de l'étudiant

africain et de ses rapports avec les professeurs.

Pour les étudiants au Canada depuis cinq ans et plus, la familiarité dans les échanges avec les profeseeurs prime encore une fois sur la distance et la rigidité. Un Zaïrois note que les rencontres avec les professeurs sont facilitées par l'utilisation de cantines communes et d'autres locaux du même genre. Un compatriote du précédent abonde dans le même sens:

> "Les relations entre professeurs et étudiants sont vraiment très dégagées ici. Par exemple, dans le système belge, jamais un professeur ne parlera à un technicien dans un laboratoire. On sent nettement la différence entre les deux niveaux dans l'enseignement".

Pourtant deux étudiants rwandais prennent le contre-pied des dires des deux Zaïrois. Ils insistent sur l'anonymat, l'impersonnalité des contacts, quitte à reconnaître que cela ne valait guère mieux dans leur propre système où "le professeur est vraiment le grand maître et les étudiants des riens".

Encore une fois, bien que le sentiment d'ouverture et de facilité dans les rencontres revienne le plus souvent, l'unanimité n'apparaît guère. Evidemment, rien n'est parfait. L'impolitesse des étudiants de son côté n'est pas tellement soulignée. Seule une Marocaine y fait allusion et la met en relation directe avec la plus grande aisance que les professeurs mettent dans leurs contacts avec les étudiants. Ces deux questions représentent les deux faces d'une même pièce.

Si on reprend toutes les entrevues mais cette fois sans les ranger en catégories, on s'aperçoit qu'une très nette proportion -de l'ordre de 3 étudiants sur 4- des personnes interrogées croient que les contacts entre

professeurs et étudiants ont lieu dans un climat de détente, qu'ils se présentent de meilleure façon que dans les autres systèmes d'enseignement connus auparavant.

Ceux qui soutiennent que les contacts étudiants-professeurs sont marqués par la distance, s'appuient sur l'anonymat des grands nombres et sur le formalisme des rencontres qui se bornent à la discussion de questions d'ordre académique et à rien d'autre.

Jusqu'à quel point les Africains ressentent-ils des comportements différents des professeurs à leur égard? Les tensions habituelles entre Noirs et Blancs, spécialement dans un contexte comme celui du continent nord-américain, vont-elles jusqu'à se répercuter dans le cadre de l'enseignement supérieur comme les Etats-Unis en donnant des exemples? Est-il seulement possible de démêler un tel écheveau d'interrelations?

Les remarques manquent de précisions ici chez les nouveaux venus au Canada depuis moins de un an. Elles portent plutôt sur les relations en général et ne réfèrent à la situation personnelle des étudiants, c'est-à-dire en tant qu'Africains, qu'allusivement. Un Sénégalais donne un peu le ton des réponses:

> "Je n'ai pas noté de différence dans leur (des professeurs) attitude avec les Africains et les autres. Je n'ai jamais remarqué de problèmes comme ça ici, et personne ne s'en est plaint à ma connaissance. Je ne pense pas que les Canadiens soient racistes".

Nous savons déjà que le groupe d'étudiants au Canada depuis un an représente celui qui possède les vues les plus partagées sur les relations entre les professeurs et les étudiants. Ceux qui ont opiné pour la distance

entre les enseignants et les enseignés ne mentionnent pas leur propre situation. Faut-il entendre par là qu'ils tiennent ces remarques pour valables dans leurs rapports avec leurs professeurs? Une telle déduction est permise bien qu'elle ne suppose en aucune manière l'affirmation explicite de racisme pour ceux qui prennent cette position.

Pour les autres, les professeurs ne modifient en rien leur attitude en face des étudiants africains. Un Voltaïque croit même que la politesse des Africains à l'endroit des professeurs par opposition à l'arrogance des Canadiens arrive à mieux disposer ceux-ci à l'égard des étrangers. Un Nigérian pour sa part fait la distinction entre les vieux et les jeunes professeurs. Souvent les premiers s'intéressent davantage aux Africains.

> "Le climat avec eux (les vieux professeurs) est meilleur et ils comprennent mieux l'étudiant étranger. Avec les jeunes le climat est plus impersonnel. Ils n'en veulent pas aux étrangers mais s'intéressent moins à leurs problèmes et se rapprochent peu de ceux-là".

Une fois de plus, les relations des Africains avec leurs professeurs ne semblent pas se poser comme un donné essentiel du contexte académique. Un Camerounais fait une allusion furtive à son désemparement à son arrivée, le manque de communicabilité du milieu universitaire de façon générale et des professeurs l'ont désorienté. Après deux ans de séjour, lui aussi croit qu'il faut parler de "mentalité" qui est ainsi. La formule revient souvent, un peu incertaine, presque évasive. On la retrouve dans la bouche d'un Voltaïque:

> "Je ne crois pas que les professeurs fassent de différence dans leur attitude envers les étudiants québécois et étrangers. Ils ne sont ni plus ni moins favorables envers les Africains. Certains font un

> effort pour comprendre notre situation parce que nous nous trouvons dans un système complètement différent. Ils sont ouverts envers tous et s'intéressent aux problèmes de chacun."

Sans chercher de façon maniaque à trouver des points d'inadaptation et sans vouloir ériger à tous prix le racisme comme pierre angulaire des relations entre les Africains et la population canadienne, les formules employées par les étudiants ne convainquent pas toujours. Des commentaires entendus au hasard des conversations trahissent davantage des sensibilités exacerbées que les réflexions trop calmes des entrevues. C'est comme si, dans le cadre formel de l'entrevue, l'étudiant prenait tout à coup recul vis-à-vis ces réactions de la vie quotidienne et les évacuaient de cette façon.

Un Tchadien cautionne en partie ces "appréhensions" en insistant certes sur le côté subjectif de ce qu'il va dire. Il avoue lui-même qu'il n'a jamais vraiment réussi à endosser le modèle canadien des relations entre professeurs et étudiants. Il constate toutefois que "les professeurs établissent eux-mêmes une barrière entre les étudiants africains et eux. Ils ne discutent pas avec les Africains comme ils le font avec les étudiants québécois. Est-ce que cela tient à l'opinion qui a cours aux Etats-Unis sur les Noirs ou parce qu'ils ne connaissent pas l'Afrique et qu'ils ont eux aussi un réflexe de retrait?" C'est une des rares fois où le sujet est exposé aussi explicitement. La question reste là, comme posée au camarade qui s'est exprimé juste avant.

Chez les étudiants installés au Canada depuis trois ou quatre ans, il n'y a guère de commentaires sur les relations entre les étudiants africains et les professeurs dans les universités canadiennes. Les allusions au comportement des étudiants reviennent plus fréquemment. Seulement un Nigérian a formulé une remarque explicite concernant ses contacts avec les professeurs.

> "L'attitude des professeurs à l'endroit des étudiants africains est faite de curiosité au début et d'une certaine ambiguïté; l'attitude première est souvent préjugée et témoigne d'un certain racisme inconscient, reflet d'une formation et des lectures antérieures. Ces préjugés négatifs se fondent sur l'ignorance. Une fois que l'étudiant africain a fait la preuve de ses capacités, les préjugés disparaissent et il n'y a plus de problèmes".

Cette fois l'ambiguïté des relations est abordée de front. S'agit-il d'une situation très personnelle qui ne met en cause que celui qui exprime une telle idée ou ces tensions entre groupes raciaux distincts ressortent-elles davantage pour ceux qui vivent depuis plus longtemps en milieu canadien ou nord-américain de façon plus globale?

Le groupe des aînés -en terme de durée de séjour- des étudiants africains n'apporte que peu de précision sur ce qui a été indiqué précédemment. Un Rwandais un peu caustique déclare:

> "Je n'ai pas remarqué de racisme chez les professeurs. Il n'y a pas de différence dans leur attitude envers les étudiants puisqu'ils ne leur parlent jamais, ils ne font que réciter leur matière comme s'il n'y avait personne dans la salle".

Il ne faut pas donner à cette situation une attention démesurée. Elle ne sert qu'a démontrer la multiplicité des angles sous lesquels ce thème peut être abordé sans plus. Elle indique que si l'étudiant africain croit que les professeurs dépersonnalisent le contexte de l'enseignement au point de ne voir les étudiants que "comme des numéros", lui non plus n'échappe pas à cette politique et doit entrer dans le moule. Un tel système doit être critiqué par l'étudiant africain en tant qu'étudiant et non en tant qu'Africain.

Les derniers paragraphes ont assez clairement laissé voir l'ambiguité

des relations entre l'Africain et les professeurs canadiens autant dans le comportement des premiers que des seconds. Bien malin celui qui pourrait généraliser à partir de là sur des attitudes racistes avouées ou inavouées chez les universitaires canadiens. Peut-être convient-il de se rallier à la vision de sa situation que présente un Zaïrois au Canada depuis cinq ans:

> "Les professeurs ne font pas de distinction entre les étudiants africains et les autres. Tous sont considérés de la même façon. Il y en a bien avec qui il y a eu des problèmes mais ce ne sont que des cas individuels. On parle souvent de racisme lorsqu'un Noir et un Blanc s'affrontent. Pourtant, si la même situation se produit entre deux Blancs ou entre deux Noirs, personne ne parle de racisme. Dans tout ces cas il peut s'agir de conflits de personnalité. Il ne s'agit toujours que de cas individuels.

2.0.10. Relations entre étudiants canadiens et étudiants africains.

Les étudiants marquent ici une nette distinction par rapport aux relations avec les professeurs. Alors que dans ce dernier cas, les nouveaux venus constataient une certaine aisance, voire de la cordialité, avec les étudiants les rapports sont différents. "...les Québécois communiquent entre eux, mais ne font rien pour communiquer avec les étrangers. C'est l'étudiant étranger qui doit prendre l'initiative de s'intégrer au groupe."

Le dilemme vient d'être posé. Qui doit faire les premiers pas? Cet étudiant croit que les hôtes doivent chercher à faciliter l'intégration au milieu. Qu'en pensent ceux-là? Ont-ils la même impression? Ramener cette incompréhension mutuelle à une question éthique ne résoudrait certainement pas la difficulté. Un Algérien parle même de racisme "dans certains cas." La présentation des faits dans les rapports avec les professeurs montrait beaucoup plus de circonspection. Le ton a vraiment changé.

Sans vouloir dès maintenant, et à partir de cette seule fraction de l'échantillon, tirer des hypothèses d'ordre général, il paraît censé de croire que, à cause du statut des professeurs, les étudiants africains acceptaient plus facilement qu'une distance existe dans leurs relations. Mais à partir du moment où la relation passe de la subordination à l'égalité, rien ne justifie un manque de communication. Cela est d'autant moins acceptable que les relations avec les professeurs d'une part et avec la société globale d'autre part sont perçues comme impersonnelles ou inexistantes. La seule partie de la société qui, à cette occasion, doit faciliter la vie en pays étranger pour un étudiant, ce sont ses camarades de cours ou les autres étudiants de façon générale. Que ces derniers n'offrent pas spontanément leur collaboration porte à son comble la frustration. A ce moment les remarques deviennent plus acerbes, moins contenues.

L'incompréhension imputée aux Canadiens par leurs confrères africains se manifeste dans des formes plus spécifiques cette fois. L'ignorance de leurs camarades sur tout ce qui touche l'Afrique revient comme un leitmotiv dans les remarques. Pour les Canadiens l'Afrique ne suggèrerait que la brousse et les animaux exotiques. Il ne serait pas facile de se lier d'amitié avec les Canadiens. Les rencontres se limiteraient à des échanges de formule de politesse. Les Africains pensent aussi qu'une fois la glace brisée, l'amitié devient possible. Un peu comme en prolongement de cette attitude, un Sénégalais précise: "Les Québécois sont discrets, francs. Si j'emmerde un camarade ici, il me le dit et puis voilà, c'est tout".

Avec ceux qui ont passé deux ans au Canada, l'observation du milieu étudiant s'avère plus complète, plus subtile aussi. Ils relèvent presque automatiquement le manque de chaleur des rapports avec leurs confrères. L'individualisme, le "chacun pour soi" caractérise le mieux la communauté estudiantine.

A peine un moment de trêve dans cette ambiance d'anonymat au moment des cours, des travaux en commun. Aussitôt le travail terminé, la même vie individualiste recommence. Un Camerounais avoue avoir mis du temps à se faire à pareille ambiance et à admettre "que c'était dans la mentalité". Cette constatation revient souvent et elle traduit un certain regret à abandonner, par la force des circonstances, quelque chose qu'on désirait autre.

Ce Camerounais a "fini par comprendre", dit-il. Aujourd'hui, il ne se soucie plus guère de saluer ou d'être salué par un camarade de cours. Avant d'en arriver là, la démarche a été longue. Choqué au début, croyant que cette attitude se greffait aux tensions entre Blancs et Noirs, s'accrocher à la formule toute faite du racisme constituait une analyse très facile. Avant de "réaliser", voire de se résigner à cet état de chose, il faut du temps.

Comme le rapporte un Zaïrois: "L'individualisme règne entre eux (étudiants canadiens)...leur attitude à l'endroit des Africains n'est que le prolongement de ce comportement individualiste qu'ils ont entre eux. Les Canadiens eux-mêmes n'ont pas de bonnes relations entre eux, comment pourraient-ils en entretenir de bonnes avec les étrangers?" L'étudiant ajoute que cette "auto-ségrégation" risque de passer pour du racisme aux yeux d'un étranger.

Une certaine méfiance en face de l'étranger se joint à l'individualisme et à l'anonymat du milieu étudiant. Cet écran, cette fermeture ne se brise que très difficilement et souvent les Africains préfèrent abandonner ou jouer le jeu comme ce Camerounais du début. On peut toutefois s'étonner de retrouver chez les étudiants africains de Québec une sorte d'imperméabilité qui

cadre mal avec ce qu'on connait des Africains par ailleurs. Les étudiants africains apparaissent distants les uns en face des autres. Est-ce que le milieu ambiant influence à ce point ces étrangers qu'on imagine beaucoup plus en train de fraterniser à chaque rencontre, se rapprochant les uns des autres, pour pallier l'isolement dans ce milieu étranger.

A mesure que se prolonge le séjour au Canada les mêmes éléments d'appréciation réapparaissent. L'ignorance chez les étudiants canadiens de ce qui concerne l'Afrique, et ce même dans leur propre champ de spécialisation, constitue une faute grave pour les Africains. Cette méconnaissance des problèmes africains conduit parfois ces étudiants à avaler sans sens critique ce que clament certains hommes politiques du pays.

Le repli sur soi des étudiants canadiens demeure un des traits saillants. Pénétrer les divers groupes d'étudiants exige beaucoup de persévérance. Parvenir à se lier d'amitié avec un camarade canadien ne peut qu'être le fruit d'une lente maturation. Un Camerounais pour sa part croit que "les étudiants arrivent au niveau universitaire après avoir vécu en noyaux au collège; il est alors difficile aux gens extérieurs à ces noyaux d'y entrer, qu'ils soient Canadiens ou étrangers". Cet étudiant élargit donc la tentative d'explication à l'atmosphère générale qui règne à l'université. Une double barrière s'érigerait donc pour un étudiant étranger, l'individualisme répandu de manière plus ou moins générale et le regroupement par petites cellules des étudiants. Si cette analyse possède quelque fondement, il est facile d'imaginer qu'un étudiant étranger doive mettre jusqu'à trois ans de séjour avant de découvrir ces mécanismes pour ensuite accepter qu'il faille y voir une "mentalité". Comme cette démarche s'opère seulement après une période plus ou moins longue de séjour, elle se présente en quelque sorte

comme une rationalisation vis-à-vis une situation qui, de toute façon, a contraint l'étudiant à adopter un certain comportement, un mode de vie.

Les "vieux" couronnent ce bref tour d'horizon. Les Canadiens d'après eux, ne manifestent pas vraiment de racisme face aux Africains. Ils restent fermés pourtant. Avec de la patience et "si tu agis comme eux", précise un Rwandais, des relations peuvent s'établir. Mais les chances de perdre le statut d'étranger en cours de route sont infimes.

Les distinctions nouvelles apparaissent. Les garçons se méfient davantage des étrangers que les filles. Dans une certaine mesure elles réagissent contre ce qui se passe aux Etats-Unis en acceptant la compagnie d'étudiants noirs pour bien montrer qu'elles se désolidarisent de ce qui a cours ailleurs sur le continent. Le même Rwandais qualifie cette attitude de "racisme refoulé". Cet aspect déborde cependant le cadre du présent thème et reviendra plus loin (2.3.).

En résumé, les Africains constatent chez leurs camarades du Canada un refus d'entrer en contact, une imperméabilité de groupe qui désoriente complètement celui qui arrive au Canada. A cette période d'intense isolement succède celle du "j'ai compris" et l'adoption d'un comportement similaire. Avec le temps quelques-uns parviennent à percer le mur élevé devant eux et il arrive que l'amitié s'installe. Sortir les conversations de leur cadre purement académique ne se fait pas tout seul, car généralement les Canadiens eux-mêmes limitent leurs discussions à ces domaines. L'indifférence ne se manifeste pas seulement à l'égard des Africains, mais fait partie de la "mentalité".

2.0.11. Rapports avec le directeur de thèse.

Même si les relations avec le directeur de thèse font l'objet d'une section particulière, elles ne forment pas un thème tout à fait étranger à celui qui précède. En fait les deux sujets reprennent des éléments communs abordés de points de vue divers. Il s'agit ici d'esquisser dans quelle mesure les rapports plus soutenus ou réguliers avec un professeur en particulier se présentent comme un prolongement ou, au contraire, comme une mofification des contacts avec les professeurs en général.

Etant donné le nombre réduit d'étudiants inscrits aux 2e et 3e cycle, il serait présomptueux de voir dans ce qui suit autre chose qu'une hypothèse à vérifier sur de plus grands nombres. Il faut aussi se rappeler que dans certains cas (v.g. Polytechnique à l'université de Montréal) chaque étudiant est assigné à un directeur d'études, à un tuteur dès son entrée à l'université. Cette personne ne cumule pas obligatoirement la tâche de directeur de recherche des étudiants qui lui sont confiés lorsque ces derniers s'inscrivent au 2e ou au 3e cycle. Ici, seuls les directeurs de recherche sont concernés. Neuf étudiants reçoivent les attentions particulières d'un directeur de thèse.

De ces quelques cas il ressort premièrement que les rapports avec le directeur de thèse ont lieu dans une ambiance favorable. Un seul étudiant, un Guinéen, ne voit dans ses relations avec son tuteur qu'une série d'échanges sur un domaine très précis, sa recherche en économique, qui ne sortent jamais de ce cadre formel de discussion. Une première constatation va donc dans le sens des remarques énoncées au thème précédent concernant la souplesse et la facilité des contacts avec les professeurs en général.

Une autre question suit immédiatement. Même si les relations avec le directeur de thèse s'effectuent dans un excellent climat, marquent-elles pour chacun de ces étudiants des distinctions très nettes avec ce que ces derniers perçoivent de leurs contacts avec l'ensemble des professeurs? Les réponses font pencher l'interprétation dans le sens d'une identification du comportement avec les professeurs et le directeur de thèse. D'un strict point de vue chronologique, il paraît plus vraisemblable que les relations avec le directeur de thèse représentent comme un prolongement de celles qui ont prévalu avec les professeurs en général.

Les références à des similitudes ou à des divergences dans le comportement avec les professeurs et le directeur de recherche ne doivent pas nous faire perdre de vue certaines réalités. Ainsi, lorsque l'étudiant guinéen dont on vient de parler croit que ses relations avec son directeur de thèse ne débordent pas le cadre formel, il faut bien réaliser que ce type de comportement équivaut pour lui à celui qu'il sent devoir adopter avec l'ensemble des professeurs. Le prolongement, le passage de l'un aux autres s'effectue en terme d'identification. Tout aussi chaleureux le comportement avec le directeur de thèse, pareil aux rapports avec les autres professeurs. La réciproque n'échappe pas à ce principe. Un étudiant rwandais s'exclame cependant qu'avec son directeur de thèse: "C'est pas pareil" et marque ainsi une coupure entre les deux formes de relations. De la même façon, un étudiant pourrait avoir des relations excellentes avec les professeurs et mauvaises avec son directeur de thèse. Mais ce dernier cas ne se présente pas ici.

De ce bref inventaire des possibilités logiques d'identification ou de différenciation des comportements selon qu'on a affaire à un directeur de

recherche ou à un autre professeur, il se dégage donc que les relations avec l'un apparaissent comme un prolongement des contacts avec les autres. Les éléments positifs ressortent par ailleurs plus que les aspects négatifs.

2.0.12. Contacts avec les autres étudiants pour les travaux académiques.

Encore un thème qui tantôt recoupe tantôt se distingue de ceux qui traitent du même sujet (v.g. 2.0.10. et 2.3.0.). Cette section vise à revoir dans un contexte plus précis -la situation académique- la quantité et la qualité des relations que les Africains entretiennent avec les Canadiens et les autres étrangers.

Malgré leur désir de restreindre leurs réponses au contexte proprement académique, il s'avère pratiquement impossible pour les interviewés de s'y tenir. La vie universitaire fait bloc avec le reste. Interrogés sur leurs contacts avec les autres étudiants, les personnes interviewées s'élèvent contre leur formalisme et contre le fait que la communication dépasse rarement le seuil des salles de cours. Ce caractère un peu paradoxal des réponses doit être lié pour une bonne part à une interprétation défectueuse de cette question (celle-là peut venir autant de l'enquêteur que de l'étudiant recontré). Les Africains qui ont insisté sur le froid des relations avec les autres étudiants -surtout avec les Canadiens- n'ont pas tenté de les apprécier à l'intérieur même du cadre formel qui les obligeait à se réunir. C'est en ce sens que la question s'est trouvée légèrement modifiée au cours des entrevues. Mais l'idée suggérée par les réponses, savoir l'impossibilité d'opérer une césure entre deux moments de l'expérience quotidienne, ajoute elle-même une dimension à l'interprétation des faits.

Pour l'analyse de ce thème, 49 entrevues sur 51 apportent des renseignements. Ainsi 32 des 49 entrevues marquent d'une part le repliement sur eux-mêmes des étudiants canadiens, l'énorme difficulté de les atteindre même par le biais de travaux académiques et d'autre part la nécessité de s'en tenir à des questions superficielles ou d'ordre académique lorsque des rencontres ont lieu. C'est à ce niveau que surgit le paradoxe ou mieux l'illusion d'un paradoxe. Presque tous les étudiants africains s'accordent à dire que leurs relations avec les Canadiens, même à l'intérieur des travaux de groupe, sont pour ainsi dire inexistantes. Par contre, les 4 ou 5 Africains qui parlent de contacts regrettent qu'aussitôt sortis des salles de cours, tous se dispersent et que l'individualisme reprenne le dessus.

Certains Africains ne sont pas tendres envers leurs confrères canadiens. Un Ghanéen prétend sans ambages qu'"un étudiant canadien est prêt à collaborer seulement quand il a besoin de quelque chose; (qu') il est facile de se voir quand l'étudiant canadien a quelque chose à soutirer, mais (que) ça ne l'est pas quand c'est l'Africain qui a besoin de quelque chose". Ce jugement acerbe reprend en termes très durs ce qu'on trouve dans d'autres avec des formules plus nuancées. Il ne faudrait pas croire que c'est le seul de ce genre. Une Nigériane élargit la remarque aux contacts avec le milieu en général mais dans des mots aussi catégoriques. Pour elle, les étudiants canadiens "...sont très individualistes comme tous les Canadiens, ils sont véritablement froids, sans volonté de communiquer sur d'autres plans que celui de l'argent et de l'efficacité". Est-il besoin d'ajouter que cette étudiante ne travaille pas avec des camarades canadiens.

Dans d'autres cas, la distance avec les camarades canadiens existe, mais elle n'est pas uniquement attribuée à la fermeture, au refus de

communiquer des Canadiens. Une jeune Nigérienne reconnaît n'avoir aucun contact dans le cadre académique avec ses camarades. Elle admet que sa "nature réservée"ajoute à la difficulté d'entrer en contact avec les autres y compris les autres étudiants étrangers et les Africains eux-mêmes. Donc la distance dans les relations existe, mais ne provient pas uniquement de l'attitude des Canadiens.

Il y a également d'autres situations où l'étudiant africain admet que les relations avec les Canadiens sont pénibles. Mais cette fois, les qualités personnelles de l'étudiant et sa longue fréquentation du milieu lui font envisager ces contacts différemment. Ce cas unique est soumis par un Zaïrois. Il avoue lui-même être bavard et aimer la compagnie. A son avis, les contacts n'ont lieu que si l'on "est ouvert". Comme les Canadiens se replient dans leur coin, il doit ouvrir le jeu, "car deux fermetures ne peuvent pas se rencontrer". Avec un tel principe, les difficultés s'estompent.

Quelque coloration que prennent les arguments jusqu'à maintenant, tous mentionnent que la communication avec les camarades Canadiens s'effectue avec peine si elle a jamais lieu. Le dernier exemple présenté fait charnière entre ceux qui ne sentent aucune relation valable avec leur entourage et ceux qui affirment le contraire. Cette tendance groupe 16 des 49 étudiants qui se sont prononcés sur ce thème. Ces derniers ont expérimenté le travail en commun avec des Canadiens et ne semblent pas avoir ressenti de frustrations aussi aiguës que les précédents.

Un Ivoirien qui a beaucoup travaillé avec des Québécois affirme qu'il le fait parce que c'est une façon pour lui d'apprendre son métier et qu'il "faut s'adapter au milieu où l'on est". Une petite précision ajoute à la

portée de son attitude. Il raconte: "Ce n'est pas parce que j'étais le seul Africain en géographie que je me suis senti obligé de le faire (travailler avec des Québécois)". Il veut marquer par là qu'il aurait été très facile de se tourner spontanément vers les amis africains, ce qu'il n'a pas négligé de faire, mais il a préféré dépasser ce cadre un peu étroit.

Une étudiante du Burundi éprouve beaucoup de plaisir à contacter ses camarades de classe. Un manque de souplesse dans les contacts ne constitue pas un obstacle infranchissable et elle se félicite des relations qui se sont établies entre elle et ses camarades. Une Ghanéenne reprend sensiblement les mêmes arguments.

Quelques remarques s'imposent ici. Le fait que la moitié de ceux qui déclarent avoir d'excellentes relations avec les Canadiens soient les seuls étudiants étrangers de leur classe influence probablement leur comportement. Forcés en quelque sorte de communiquer avec les autres étudiants, il faut faire face à la musique. La possibilité de refus de toute tentative de communication n'est pas exclue. Les qualités individuelles jouent à fond dans de telles circonstances. Mais la possibilité de se retrouver avec des compatriotes ou d'autres étudiants étrangers i.e. dans la même situation face au milieu, est absente. Ou bien le désir d'entrer en relation l'emporte ou alors il n'y a plus rien à espérer. Si, par surcroît, l'étudiant n'a aucun compatriote avec qui discuter, les chances augmentent pour qu'il favorise les échanges. Il n'a pas le choix. Sans vouloir exagérer, il y va de sa santé psychique et sociale.

Pour éclairer davantage ce qui précède, prenons quelques exemples hypothétiques. Si 10 Nigérians étudient dans une université où l'on retrouve 100

Africains, ils établiront des contacts plus régulièrement avec leurs compatriotes qu'avec les autres Africains et plus souvent avec ces derniers qu'avec des Canadiens. Si deux de ces Nigérians se trouvent dans la même classe, ils travaillent le plus souvent ensemble. Si par ailleurs un seul Nigérian se trouve dans un groupe et qu'il ressent des difficultés à entrer en relation avec les Canadiens, il pourra toujours se tourner vers d'autres étudiants étrangers s'il s'en trouve dans sa classe ou éliminer cette possibilité et se tourner vers ses compatriotes en dehors des heures de cours.

Imaginons maintenant qu'un seul Guinéen étudie dans une université où se trouvent 50 autres Africains. Qu'il soit le seul Africain dans sa classe, il réagira probablement beaucoup plus à la froideur que lui oppose le milieu pour tenter d'y pénétrer, car, même si en dehors du cadre académique, il peut rencontrer d'autres Africains, il n'échange avec aucun compatriote, ce qui lui enlève sa référence première en matière de relations sociales. Les cas exposés plus haut semblent se rattacher à un tel modèle.

Comme pour ajouter un élément de complexité supplémentaire à tous les précédents, les deux seuls étudiants qui affirment avoir peu de contacts même avec les autres Africains sont tous les deux mariés. L'un d'eux en particulier réunit tous les éléments qui réduisent au minimum ces rencontres avec des camarades. Seul représentant de la République populaire du Congo de l'université où il se trouve, marié, étudiant au 3e cycle, tout cela joint à l'individualisme de ses camarades l'oblige à se replier vers sa famille. Les plus optimistes souligneront que le fait de vivre au Canada avec sa famille lui assure probablement un certain équilibre qu'un célibataire, placé dans la même situation d'isolement, n'arrivera que difficilement à surmonter. C'est peut-être exact. Mais il ne s'en agit pas moins d'échec au plan de la

coopération et de l'échange internationaux.

Rien de surprenant à ce que les contacts avec d'autres étudiants africains reviennent plus fréquemment même dans le cadre de travaux académiques lorsque l'occasion se présente. Ce qui nous vaut le commentaire enthousiaste d'une Guinéenne: "On se croirait en Afrique". Cette dame voit beaucoup de compatriotes et d'Africains en général. Visites et téléphones abondent. Dans ce cas particulier, l'isolement créé par le milieu canadien est facilement compensé par le grand nombre d'échanges avec des Africains. Comme le rappelle un Zaïrois, ces contacts avec des compatriotes ou des Africains sont "naturels". Chacun croit qu'il va de soi que des étudiants du même pays séjournant à l'étranger se regroupent. On aurait mauvaise conscience et surtout une profonde méconnaissance de l'être humain en prétendant le contraire.

Ceci ne doit pas voiler un fait tout aussi important que le précédent, savoir que le regroupement s'effectue d'abord avec des compatriotes, ensuite avec d'autres Africains. Dans ce cas, il s'est produit à trois ou quatre reprises que les Noirs classent les Maghrébins dans la catégorie des "autres étrangers" avec qui ils peuvent, le cas échéant, avoir des relations.

Le fait que quelques étudiants (5 mentions) admettent préférer travailler seul plutôt que de se partager le travail avec d'autres s'ajoute aux obstacles déjà nombreux qui empêchent Africains et Canadiens d'entrer en contact. Ces cas reviennent moins souvent, mais on aurait tort de les passer sous silence.

2.0.13. Principale qualité des étudiants canadiens.

Les 23 entrevues qui fournissent des données sur ce thème limitent les prétentions à toute généralisation. Puisqu'il faut compter avec un petit

nombre, l'énumération des diverses qualités s'avère assez simple, d'autant plus que la moitié des citations (11 mentions) réfèrent à la même qualité: le travail continu et sérieux dont les étudiants canadiens font preuve. Le reste se partage entre 6 autres catégories. Trois mentions font état de la ressemblance de tous les étudiants et de l'impossibilité d'enfermer les Canadiens dans des catégories qui relèvent en fait de cas individuels. Deux mentions renvoient à l'esprit pratique caractéristique des Nord-Américains; deux autres à la rapidité et à la capacité de concentration dans le travail. Une mention porte sur la compétence des chercheurs canadiens; une également sur le plus grand mûrissement intellectuel des filles par rapport aux garçons. Enfin, trois mentions soulignent l'inexistence de quelque qualité que ce soit ou, pour être plus juste, l'impossibilité de déterminer une qualité précise comme surpassant toutes les autres.

A en juger par ce mince échantillon, la somme de travail abattue et le sérieux mis à l'accomplir représenteraient les éléments les plus enviables des étudiants canadiens. Cet acharnement au travail apparaît tel qu'il fait dire à une Guinéenne avec un léger accent d'humour que les Canadiens sont des "étudiants parfaits". Ils ne peuvent pas passer une journée sans ouvrir un livre". D'après cette dernière les étudiants d'autres pays, dont la France, prennent davantage le temps de vivre. Un Tchadien propose à peu près le même genre de remarque, mais il ajoute: "les étudiants africains ont tendance à attendre à la dernière minute pour travailler et se fient beaucoup trop à leur mémoire". Il croit que cette attitude a pu être favorisée par le système de type français dans lequel un étudiant se la coule douce pendant un moment puis se plonge dans ses livres juste avant les examens.

Doit-on penser que les étudiants africains sont avares de compliments

ou que les destinataires de ces éloges ne manifestent pas tellement leur talent? Force est de constater que, même au chapitre des qualités, se glissent des critiques insistant surtout sur les travers des gens d'ici. Par exemple, lorsque l'étudiant tchadien fait allusion aux longues heures que ses camarades canadiens passent à la bibliothèque après les cours, il ajoute: "L'étudiant québécois travaille avec ténacité et en vue d'un rendement -le plus souvent en termes de dollars- pour le temps qu'il a consacré éa étudier..." Une telle nuance enlève de la puissance à la qualité préalablement décelée. De la même façon, un Ivoirien apprécie le sens pratique des Canadiens mais reprend aussitôt: "Ca s'arrête là. Ils ne vont pas plus loin".

Des qualités accordées à ce prix perdent un peu de leur pouvoir laudatif. A peine commencé ce thème que le suivant apparaît.

2.0.14. Principal défaut des étudiants canadiens.

L'analyse de ce thème s'appuie sur un plus grand éventail de réponses que le précédent. Dans ce cas 35 des 51 entrevues comportent des renseignements utilisables. On voit ressortir ici quelques éléments qui sont apparus lors de l'analyse des qualités et des lacunes du système canadien d'enseignement (2.0.4. et 2.0.5.). La dialectique entre les étudiants et le système d'enseignement se construit évidemment d'elle-même, aussitôt que ces termes sont posés. Le système est jugé à travers ses produits et ces derniers résultent de l'action du premier. Un tel mécanisme ne présente aucune originalité. Les défauts que les étudiants africains ont prêté au système d'enseignement supérieur canadien se retrouvent chez les étudiants. Les premiers

qui viennent à l'esprit sont l'hyperspécialisation et l'anonymat, la froideur des relations.

Mais le travers le plus souvent mentionné (10 fois) renvoie à autre chose. D'après les Africains, ce qui caractérise, bien négativement, l'étudiant canadien, c'est son intérêt marqué pour les notes d'examens. Toute étude ne possède que cette finalité: rendement dans les examens. Les résultats académiques au sens strict valent tous les efforts. Un Zaïrois pose le problème: "L'étudiant canadien ne met l'accent que sur les travaux et les examens, c'est-à-dire sur tout ce qui touche à l'obtention des points; il ne travaille pas en fonction de posséder la science". Dans ce cas les produits du système sont directement mis en cause. Un Camerounais abonde dans le même sens, mais cette fois impute le tort au système d'enseignement ou à la façon dont les autorités étatiques le conçoivent. Les étudiants sont précipités malgré eux dans ce mode d'éducation. Peu importe la part de responsabilité qui échoit à chacun, les efforts restent les mêmes ou en tout cas aboutissent aux mêmes constatations.

Poussant le même genre de remarque plus loin et dans des termes plus caustiques, un Sénégalais avoue avoir l'impression "que les Canadiens étudient pour le gagne-pain plutôt que par intérêt pour la science".

Une autre remarque qui a réuni 7 mentions, à première vue, semble contredire la précédente, mais en fait va dans le même sens. Réduite à sa plus simple expression, elle met l'insistance sur le manque de motivation des Canadiens en face de leurs études. Cela peut paraître fort éloigné de la course aux résultats des paragraphes précédents. En fait le mot "motivation" recouvre une catégorie ou un ensemble de catégories ou de valeurs qui

diffèrent chez les Africains de ce qu'ils lui reconnaissent chez les Canadiens.

Une étudiante du Burundi soulève la question, mais ne donne pas tellement d'éléments d'interprétation. "Je trouve, dit-elle, qu'ils (étudiants canadiens) pourraient faire mieux avec toutes les facilités qu'ils ont: études dans leur langue, utilisation des bibliothèques très fournies, tout le matériel à leur disposition. Ils travaillent énormément sans véritable motivation, alors que chez nous les jeunes s'acharnent à tirer le maximum d'un matériel très insuffisant" (je souligne). L'étudiante reconnait, on le voit, que les Canadiens travaillent beaucoup mais sans cette "véritable motivation". Comment interpréter cette formule? Est-ce qu'il s'agit d'un mode d'appréhension de la réalité totalement opposé au nôtre? Ou plus simplement de la réflexion d'une personne projetée dans l'avenir par la présence envahissante de l'idée d'un pays à construire?

Un Rwandais ébauche une réponse.

> "Le principal défaut des étudiants québécois réside dans le manque d'intérêt pour ce qu'ils font. Ils viennent à l'université pour passer 4 ans, pour chercher une formation qui leur permette ensuite de faire beaucoup d'argent. Le cours n'est pas trop difficile, on peut le faire en apprenant par coeur les examens et les quatre années de cours se passent ainsi. Ensuite on entre sur le marché du travail et le tour est joué".

La seule remarque qu'on puisse ajouter, c'est que les Africains tendent vers une orientation différente de celle de leurs confrères. Il est fort probable que bien des étudiants canadiens se rapprochent de la conception que semblent se donner les Africains, tout comme certains d'entre eux adhèrent à ce que leurs amis rejettent.

Travailler sans motivation, cela signifie donc travailler en vue d'obtenir le plus d'argent possible. Pour y arriver il faut obtenir un degré universitaire. L'important dans l'immédiat consiste à passer les examens avec succès. Préoccupés par cet aspect, par la nécessité de réussir dans le champ de spécialisation qu'ils ont choisi, orientés très tôt vers tel ou tel secteur de recherche, les étudiants canadiens perdraient de vue ce qui déborde leur intérêt immédiat. Une Ghanéenne, pour sa part, attribue ce manque d'intérêt pour leurs études à la jeunesse des étudiants. D'après elle ils commencent leurs études universitaires trop tôt et n'ont pas la maturité intellectuelle nécessaire pour aborder les problèmes qu'on leur soumet.

Le manque de "connaissances générales", l'incapacité des étudiants canadiens de discuter d'autres problèmes que ceux qui se rattachent directement à leur champ de recherche, obtient autant de mentions (9) que le défaut précédent. Ce manque de culture au sens familier du terme, est repris sous plusieurs angles. Un Togolais se borne à constater le fait; un Rwandais cite un exemple: peu de camarades de classe savent localiser son pays. Un "Rwandais moyen" saurait où se trouve l'Alaska. Un Dahoméen s'insurge contre la télévision et les fausses idées qu'elle véhicule. Peu intéressés déjà par ce qui dépasse l'objet de leur préoccupation immédiate, les étudiants pourraient bénificier de la télévision comme moyen de transmission de cette culture qui fait défaut. Or elle rabâche des stéréotypes, des jugements tout faits. Comment pallier cette déficience dans de telles conditions.

Dans un autre ordre d'idée cette fois, les Africains qualifient les Canadiens d'individualistes et rappellent leur froideur, la difficulté d'entrer en communication avec eux (7 mentions). Les mêmes termes ont été

précédemment utilisés pour qualifier le système d'enseignement supérieur canadien (voir 2.0.4.). Sans revenir en détails sur ce qui a déjà été indiqué, il est possible d'ajouter que les Maghrébins insistent davantage sur cet aspect que leurs camarades de l'Afrique noire. Les Africains étudiant en milieu anglophone reprennent également cette variable qui revêt peut-être ici une plus grande importance qu'en milieu francophone, bien qu'elle apparaisse manifestement dans l'un et l'autre cas.

Deux mentions poussent encore plus loin et ajoutent l'opportunisme à l'individualisme. Un Ghanéen par exemple croit que "...si un étudiant canadien juge qu'une collaboration avec un étudiant étranger peut lui apporter quelque chose, il travaillera avec lui, sinon il travaillera soit seul, soit avec d'autres étudiants canadiens si ces derniers peuvent lui apporter quelque chose". Sans attacher plus d'importance qu'il n'en faut à un tel jugement, il reste néanmoins que certains Africains ressentent profondément des attitudes que les Canadiens jugent peut-être normales.

Bref, les étudiants canadiens manquent de connaissances générales, demeurent prisonniers de leur spécialité et ne réagissent pas contre cette tendance. Ils discutent peu en dehors des sujets qui les concernent directement. Ne les préoccupent que leur formation et la perspective d'un travail rémunérateur; la course aux diplômes devient très vive et par ce biais les examens et leurs résultats mobilisent une grande partie de leurs énergies. La concurrence atteint son point culminant lorsqu'elle se joint à l'individualisme et à l'intermittance des contacts, autre caractéristique du contexte universitaire canadien.

2.0.15. Etudes plus ou moins faciles si on a des contacts avec d'autres étudiants.

Les étudiants africains au Canada entrevoient-ils la possibilité d'élever des cloisons entre les diverses parties de leur vie à l'étranger ou au contraire pensent-ils que leurs études et leur vie sociale au sens le plus large ont entre elles des relations fonctionnelles? Un thème d'une telle importance aurait permis que les enquêteurs s'y arrêtent peut-être davantage. Or il faut compter avec 24 mentions seulement. Les résultats conservent quand même un sens, une certaine orientation. Dix-sept mentions retiennent l'imbrication complexe et nécessaire entre les études et les contacts avec les autres étudiants; 5 mentions renvoient à une séparation plus ou moins étanche entre les deux phénomènes et, finalement, deux mentions restent suffisamment vagues pour interdire toute classification.

La tendance à un rattachement de la situation académique à celle, plus générale, de la vie quotidienne en pays étranger l'emporte nettement dans ce cas-ci. Les résultats auraient été probablement tout différents si la question avait porté uniquement sur les contacts dans le cadre académique.

Puisque, jusqu'à maintenant, les étudiants africains ont caractérisé leurs relations avec leurs camarades canadiens comme superficielles, froides et, la plupart du temps, pénibles, les références à l'influence positive des contacts avec d'autres étudiants impliquent rarement ceux-là. Lorsque cela se produit, les remarques se situent à un autre niveau. Ainsi une Sénégalaise considère que le travail avec des Canadiens permet de "comprendre ce que veut le professeur, et peut préparer aux examens". Grâce à ces contacts elle a obtenu les questionnaires d'examens des années précédentes et elle a pu apprécier la fréquence de récurrence des questions et cela lui a permis de mieux

se préparer aux examens. Un Ivoirien rapporte que ces contacts lui ont facilité l'acquisition de certaines méthodes de travail. Une autre étudiante croit que les relations avec des camarades de cours facilitent l'insertion dans le système académique et ainsi de suite. Par conséquent, ceux qui rencontrent quelquefois les Canadiens en retirent des avantages presque "techniques". Les bénifices touchent le domaine académique dans ses manifestations les plus terre-à-terre.

Dès que les étudiants dirigent leurs remarques vers des considérations aux contours plus ou moins délimités (v.g. l'isolement), ils changent immédiatement d'interlocuteurs. Cette situation était prévisible étant donné les allusions précédentes sur l'imperméabilité du milieu étudiant du pays. Pour éviter l'isolement et ses conséquences terribles, l'étudiant africain réagit normalement en cherchant, avec ses compatriotes d'abord et avec ses "frères" africains ensuite, la communication nécessaire à la vie de tout être humain. "La solitude, ça tue", de dire un Tchadien.

Les jeunes filles qui ont exprimé la nécessité des contacts avec l'entourage et ce qu'apportait le contact avec des Canadiens de façon particulière, ne manquent pas de souligner l'importance des rencontres avec d'autres africains parce que cela "aide à se sentir moins dépaysé et aussi à mieux s'adapter". C'est dans le contexte de l'isolement ou de l'inadaptation que se situe l'ensemble des liens qui unissent la vie académique à la vie sociale globale. Ces deux moments de l'existence de l'étudiant étranger s'interpénètrent. Le manque de contacts qui conduit au repliement sur soi à l'isolement devient fatal à tous les points de vue. La vie académique ne saurait y échapper.

Quelques-uns expriment des doutes sur ce comportement. Ils ne manquent pas de reconnaître l'obligation d'avoir des amis. Ces derniers facilitent la

détente, font plaisir à revoir, mais leur contact répond à des impératifs dissociables de la vie universitaire. Quelques commentaires permettent de penser que ceux qui dissocient la vie académique du reste de la vie sociale songent surtout à leurs contacts ou mieux à l'absence de communication avec le milieu universitaire canadien. Ils s'attachent moins aux aspects positifs des relations avec leurs compatriotes ou d'autres Africains dans leurs études qu'aux facteurs négatifs que ceux-ci combattent, i.e. distance dans les relations avec les Canadiens. De plus les étudiants qui sectionnent ces deux moments de leur vie ont davantage à l'esprit le cadre plus particulier des cours que les relations entendues dans un sens plus général. Les divergences se ramènent peut-être à des interprétations différentes du sens de la question.

Un Zaïrois déclare à ce sujet: "Les contacts avec les Canadiens ne facilitent pas les études, d'ailleurs c'est chacun pour soi...Il en est de même avec les autres Africains et les compatriotes. Ces contacts facilitent seulement la détente, la distraction". Une Nigérienne, à qui une enquêteuse demandait si les contacts avec les Canadiens étaient nécessaires pour pouvoir mieux travailler, s'exprimait en ces termes:

> "Oh non! Ce qui est indispensable s'est d'avoir des amis mais on peut les trouver à la résidence des étudiants et ailleurs, on n'a pas besoin tellement des camarades de cours. Il est clair qu'il faut être entouré, mais on peut l'être par les professeurs qui s'occupent de nous (ça nous sécurise), et par les amis véritables".

L'opposition établie entre les "amis" et les "camarades de cours" parle d'elle-même. Rien d'étonnant à ce que la discontinuité entre le mili d'études et le milieu de vie s'opère dans l'esprit de la personne pour qui

la rupture semble exister dans les faits. Une autre remarque s'impose également. Cette citation donne l'impression que le milieu canadien ou les contacts avec les Canadiens se relient exclusivement aux cours ou aux salles de cours et qu'en dehors de cette "sphère" l'étudiante retrouve ses amis. Qu'un lien, apparent pour la majorité, entre le "rendement" académique et l'isolement à l'intérieur ou à l'extérieur des salles de cours, tombe à l'état récessif dans un pareil cas s'explique aisément. Dans une telle perspective, les relations avec des étudiants n'améliorent pas les conditions d'études pas plus que leur absence ne les diminue. Il y a les études et...tout le reste.

2.0.16. Réorientation éventuelle du programme.

Après avoir examiné défauts et qualités du système d'enseignement et des étudiants eux-mêmes, la recherche de solutions face aux difficultés d'ordre académique rencontrées suit tout naturellement. Aspect éminemment pratique permettant de scruter les solutions entrevues pour améliorer le système d'enseignement supérieur canadien. Dix-sept entrevues sur cinquante et une donnent des renseignements. De plus, cinq d'entre elles renvoient à une réorientation éventuelle des étudiants qui se sentiraient dépassés par ce qu'on exige d'eux.

Quant aux 12 entrevues qui restent, elles se partagent selon deux "grands" groupes d'opinion: les uns qui ne voient rien à changer dans l'état actuel des choses et les autres qui préconisent des orientations nouvelles. Dans le premier groupe se trouvent les stagiaires de l'Institut de Coopération Internationale. Cela n'a rien d'étonnant. Ce cours, spécialement élaboré pour les fonctionnaires de pays techniquement mal équipés, cherche à coller le plus possible aux réalités des dits pays. Il est conçu pour des "étudiants" étrangers. Certaines modifications à l'intérieur même de ce programme peuvent être

envisagées, mais le malaise, lorsqu'il y en a, n'apparaît pas comme dans le cas où l'étudiant étranger doit s'insérer dans un programme qui ne lui est pas spécifiquement assigné.

A part les stagiaires de l'ICI, des étudiants en génie ou en pharmacie par exemple, n'entrevoient guère de réorientation de leur programme parce que le genre de métier qu'ils pratiquent ne varient pas avec les pays. Un tel raisonnement ne biaise nullement les faits. Ces gens ne voient peut-être que les aspects positifs de leur situation par comparaison avec les étudiants en médecine ou en agriculture pour qui surgissent des problèmes d'application de leurs connaissances dans des milieux physiques différents. Ils oublient cependant que, dans leur cas, la réorientation du programme canadien est moins en cause que leur orientation personnelle. Un étudiant du Zaïre met ses confrères en garde contre un tel danger: "En polytechnique, ce que l'étudiant fait ici (laboratoires, apprentissage avec des machines IBM, etc.) ne lui sert à rien dans son pays". Ici c'est moins le programme que la sélection des spécialités académiques qui est en cause.

Ceux qui préconisent des modifications pensent tout de suite à la médecine et à l'agriculture, exemples typiques qui nécessitent des remaniements de programme. Il faudrait évidemment dans ces cas procéder à une spécialisation supplémentaire destinée à ceux qui travailleront en milieu dit tropical, autant Africains que Canadiens d'ailleurs.

Dans une perspective plus large, quelques étudiants suggèrent la création de centres d'études africaines. Or des centres de ce genre existent déjà, mais les étudiants ne connaissent pas toujours ce fait. Y aurait-il là indice du peu d'information que ces centres diffusent à l'extérieur de l'université? Les étudiants ne se sont peut-être pas donné la peine de

rechercher l'information. De toute façon ceux qui font cette suggestion y voient un intérêt pour eux-mêmes mais aussi pour la formation de spécialistes canadiens et également pour les échanges entre les deux continents.

Deux étudiants ont affirmé qu'ils faisaient partie de l'ancien programme de cours et qu'ils ne savaient pas du tout comment se déroulait le nouveau système: crédits, promotion par matière et ainsi de suite. Dès lors ils se voyaient dans l'impossibilité de proposer des changements parce qu'il pouvait arriver que ceux-là soient déjà en force. Cette réflexion conduit à une remarque plus générale en guise de conclusion partielle à cette section sur la situation académique de l'étudiant africain au Canada.

On ne saurait trop insister sur le fait que les étudiants relatent ici des expériences qu'ils ont connues il y a de ça quelques années. Celles-là conditionnent nécessairement leur vision du système d'enseignement canadien tel qu'ils le vivent -ou le vivaient au moment de l'enquête- et tout ce qui a précédé et qui va suivre se rapporte à une certaine époque. Que les choses aient changé depuis -et les changements en éducation se produisent à une vitesse rarement égalée- ne surprend personne. Seulement même si les Africains présentent une image des systèmes d'éducation qui ne se vérifie plus exactement, il n'est pas prouvé que leur situation s'en trouve maintenant améliorée. Quelques modifications structurelles n'affectent pas toujours immédiatement le contenu du système d'enseignement, fut-il universitaire.

Voilà donc ce que l'on peut tirer des entrevues sur la vie académique actuelle des étudiants africains. Reste à voir comment cette dernière s'intègre effectivement au reste de leur vie sociale.

2.1. Situation familiale.

La situation familiale est abordée d'un point de vue assez général couvrant aussi bien la vie familiale de l'étudiant sur place, i.e. ses contacts avec d'autres membres de sa famille qui vivent avec lui au Canada, que ses relations avec ses parents en Afrique. Le fait de ne pas perdre de vue tout ce qui se passe dans son pays d'origine ou sur le continent africain ne relève certes pas de la vie familiale mais s'inscrit tout de même dans un ensemble qui, grossièrement, contraste avec la vie des Canadiens. Cette explication sommaire suffit, on l'espère, à rendre compte de la présence du thème 2.1.3. qui risque de passer pour incompréhensible dans le présent contexte.

2.1.0. Contacts avec la famille.

Dans sa thèse traitant des étudiants africains au Québec, Georges-Edouard Bourgoignie (1968: 103) écrit: "Autant chez les Nord-Africains que chez les Noirs Africains, les contacts avec les parents et les amis par lettres sont étroits et réciproques". Les 47 entrevues qui abordent ce thème dans la présente enquête conduisent à peu près aux mêmes conclusions.

Conserver des relations avec les parents au sens large constitue pour la majorité des étudiants le lien essentiel avec le monde extérieur, au moins en début de séjour. Les joies de la découverte comme les pénibles moments d'isolement doivent être confiés à des proches. Les lettres représentent un moyen de communication relativement peu coûteux, mais il n'est pas le seul. A l'occasion, des télégrammes s'ajoutent aux lettres surtout en cas de maladie ou d'événements exceptionnels. Un Camerounais a même téléphoné à des parents à quelques reprises sans compter les communications qu'il a réussi à établir par émetteur d'ondes courtes grâce à des amis canadiens qui lui en ont offert

la possibilité. Ce cas un peu exceptionnel démontre jusqu'à quel point varient les moyens de communication. Un Zaïrois, lui, envoie des "cassettes" à ses parents. Un Dahoméen téléphone deux fois par mois à des parents fonctionnaires à l'ambassade de Washington.

Quelques étudiants bénéficient également d'autres avantages, c'est-à-dire de voyages dans leur pays. Alors que les Africains insistent de plus en plus pour que leur programme d'études comprenne un voyage tous les deux ans dans leur pays, on constate que 6 étudiants sur les 47 qui discutent de ce thème ont déjà effectué un voyage dans leur pays. Ce dernier a été défrayé soit par leur gouvernement, soit en partie par leur gouvernement et en partie par eux-mêmes, soit totalement par eux.

En fait les voyages ou d'autres formes de contact avec la famille et les amis sont parfois mis à profit, mais les lettres demeurent certainement le moyen le plus commode de communiquer. Celles-là servent à rester en relation avec la famille: père et mère, oncles, frères et soeurs, cousins, etc. Mais les étudiants n'oublient pas leurs amis. En fait ils semblent diversifier leurs relations épistolaires autant que possible de façon à se faire une meilleure idée de ce qui a cours dans leur pays. Il faut se rappeler que ces étudiants retourneront un jour chez eux pour y occuper un poste dont ils ne savent pas toujours ce qu'il sera. Cette préoccupation incite à rechercher le plus de renseignements possibles sur les postes vacants, sur les fluctuations du marché du travail, voire sur la situation politique générale. Sans voir d'esprit machiavélique dans cette recherche des bons contacts, quelques étudiants ont clairement présentés à l'esprit ces questions. Un Camerounais rappelle que le fait de demeurer en contact avec les parents garde son importance, mais la préoccupation de savoir ce qui se passe au pays l'est

autant. Il ajoute: "Les situations de nos pays changent tellement qu'il est important de savoir ce qui s'y passe pour pouvoir s'orienter". Ce thème sera repris un peu plus tard (2.1.2.).

Seulement trois étudiants affirment ne plus être en contact avec leur famille et ce sont des Nigérians. Au moment de l'enquête, la guerre entre le Biafra et le gouvernement nigérian se continuait toujours et les trois Biafrais avaient perdu contact avec leur famille depuis le début de la guerre.

Si tous les étudiants affirment que les lettres forment le principal moyen d'échange de nouvelles avec leurs familles, la fréquence de cette communication est variable selon les individus d'une part, mais également en fonction des différentes périodes du séjour. Un Camerounais rapporte qu'il a beaucoup écrit au début. Il avait beaucoup à dire, car tout était nouveau. Son isolement du début le conduisait à correspondre davantage avec sa famille. Mais une fois les impressions rapportées, les amis devenus plus nombreux, les sujets de discussion se font plus rares. La quantité de travail s'accroît. A la première période d'échanges intenses en succède une autre plus tiède et parfois une troisième d'isolement partiel, mais cette fois vis-à-vis du milieu d'origine. Un Rwandais au pays depuis six ans s'exprime ainsi: "J'écris chez moi à l'occasion, c'est-à-dire quand j'ai quelque chose à dire. Il est entendu que j'écris moins souvent que dans les premières années. Au début, quand il neige on décrit cela. Mais on ne peut pas toujours recommencer la même description. J'écris à mes parents pour leur donner des nouvelles, leur donner signe de vie". Les ardeurs des premiers moments passés en terre étrangère font place à d'autres sentiments où se chevauchent une certaine résignation devant l'éloignement du pays et des préoccupations qui ne lui sont plus tout à fait reliées.

Le rythme de correspondance avec les parents varie, bien sûr, avec les individus. Un Zaïrois installé au Québec depuis six ans et qui avoue ne pas écrire souvent chez lui s'empresse d'ajouter qu'il ne l'a jamais fait: "Je suis paresseux. On m'écrit mais je mets du temps à répondre". Par contre une Nigériane au Canada depuis trois ans ne conçoit pas de perdre contact avec ses parents: "Si je n'avais plus de nouvelles de ma mère, je mourrais". Ces deux exemples font ressortir les "besoins" individuels de correspondance. Ceci n'exclut pas cependant qu'en règle générale l'échange des lettres paraisse plus essentiel au début du séjour qu'après quelques années de vie au Canada.

Ceux qui vivent au Canada depuis moins de un an ont une correspondance soutenue avec leurs parents et leurs amis. La fréquence des échanges grimpe parfois jusqu'à 10 lettres par semaine! Mais même dans ce groupe, des étudiants n'écrivent que deux fois par mois environ. Avec une moyenne de 10 à 15 lettres par mois, les étudiants au Canada depuis moins d'un an battent tous les records. Jamais par la suite de tels chiffres ne reviennent. Déjà après un an de séjour, le rythme ralentit. On écrit une fois par semaine ou par deux semaines. Même à ce stade, on commence à sentir ce qui se révèle de plus en plus intéressant par la suite: les parents, les amis continuent d'écrire, mais les étudiants mettent plus de temps à répondre. Leur comportement a pour effet immédiat de régler en partie les envois de leurs correspondants sur leur propre rythme. Un Dahoméen constate qu'"il faut écrire pour avoir une réponse" et que le coût des envois étant très élevé, il s'avère difficile de correspondre régulièrement. Un Nigérian reprend à peu près le même argument. Expliquant qu'il n'écrit pas souvent chez lui, il n'attent pas tellement de courrier, car "si on désire recevoir des nouvelles, il faut en

donner". L'allusion au manque de temps pour correspondre revient souvent. Déjà après un an de séjour, la coupure dans le rythme des contacts paraît assez brutale. L'espacement entre les lettres continue de s'élargir à mesure que se prolonge le séjour, mais les étudiants garderont quand même à peu près tous des échanges avec leurs parents et leurs amis.

Après deux ans de séjour, les étudiants admettent que la correspondance leur était davantage nécessaire peu après leur arrivée que maintenant. Il fait plaisir de recevoir des lettres et ils en envoient à l'occasion (2 ou 3 fois par mois). Le processus se continue après trois ans de séjour. L'étudiant écrit une fois par mois en moyenne, ce qui ne l'empêche pas de recevoir plus de lettres qu'il n'en envoie. Les échanges s'effectuent irrégulièrement après 4 ou 5 ans de séjour. Un étudiant dit ne plus tenir beaucoup à sa famille, mais il ne veut pas couper ou interrompre toute relation avec elle. Par la suite les contacts par lettres deviennent de plus en plus lâches. D'autres moyens de communication comme les voyages dans le pays d'origine tendent à suppléer au manque de correspondance, c'est-à-dire que les étudiants envisagent plus ce moyen de reprendre contact avec la famille et le pays que de revenir à des échanges épistolaires plus soutenus.

Enfin la "doyenne" des étudiants de l'échantillon affirme n'avoir que très peu de relations avec son pays même si son fiancé s'y trouve présentement. Elle ajoute par ailleurs qu'elle n'est pas intéressée à ce qui se passe là-bas. Ce cas un peu marginal présente une personne dont les attaches avec le pays d'origine se sont effritées avec les années passées à l étranger et en particulier au Canada.

Bref, la correspondance avec la famille et les amis d'abord assidue, s'amenuise à mesure que croît le champ des relations avec des camarades sur

place. Les étudiants ne rompent jamais totalement avec leur pays et les voyages de quelques semaines chez leurs parents renouvellent parfois des liens sociaux en train de s'étioler.

2.1.1. Présence ou éloignement de la famille immédiate (femme et enfants).

Les conseillers d'étudiants considèrent que l'éloignement de la femme et des enfants pour l'étudiant marié ajoute une dimension supplémentaire aux difficultés d'adaptation. Norma Walmsley (1970: 316-17) rapporte que les conseillers ont été consultés sur le bien-fondé pour l'étudiant d'amener sa famille (femme et enfants) avec lui. La plupart pensent que la présence de la femme peut aider l'étudiant. D'autres y voient des limites.

> "Ceux qui favorisent la présence de la femme et de la famille y voient un essai de stabilisation, une diminution d'anxiété pouvant mener à l'échec et ainsi de suite...
> Le principal argument à l'encontre de la présence des femmes au Canada relève de l'aspect financier et des dépenses ainsi occasionnées dont le fardeau n'est pas toujours évident à prime abord. On se préoccupe ainsi de la femme elle-même car, à moins qu'elle puisse s'adapter, elle souffrira de solitude et s'ennuiera. Alors les problèmes familiaux du mari nuiront à ses études. Certains conseillers sont d'avis que si le mari amène toute sa famille avec lui il sera tenté de vouloir rester au pays à la fin de ses études".

L'échantillon comprend 11 entrevues avec des étudiants mariés. Trois d'entre eux ont épousé des Canadiennes. De ces onze personnes, trois seulement ne vivent pas avec leur femme au Canada. Il semble que l'échantillon de la présente enquête sur-évalue le pourcentage réel d'étudiants qui vivent avec leur famille puisque l'éloignement constitue un des facteurs d'inadaptation le plus souvent mentionnés par les conseillers. En fait, il est permis de se demander si le présent échantillon biaise la réalité ou si les conseillers

d'étudiants n'accordent pas eux-mêmes plus d'importance à des situations relativement réduites en nombre. Il reste toutefois que l'éloignement de leur famille des étudiants mariés augmente certainement le poids de l'isolement au début du séjour. D'autre part il faut reconnaître que les remarques précédentes ne visent pas uniquement les Africains, mais les étudiants étrangers en général.

Le cas des étudiants qui épousent des ressortissantes canadiennes se présente un peu différemment. L'ennui de la femme et l'isolement sont éliminés puisqu'elle vit pour le moment dans son milieu. Du point de vue économique, les bourses d'études provinciales, le travail à temps partiel, voire l'aide de la parenté de la femme, réduisent probablement de beaucoup les ennuis possibles. L'éventualité que les étudiants s'établissent en permanence au Canada ne doit pas être rejetée. Ce thème reviendra également un peu plus tard (3.0.0.). Le mariage avec une Canadienne met certainement l'étudiant africain en mesure de décider s'il rentrera dans son pays. Le gouvernement canadien ne peut le forcer à quitter le pays et si l'étudiant désire rentrer chez lui, il le fera quand bon lui semblera. Les représailles de son propre pays restent toutefois une menace pour celui qui retournerait après s'être indûment attardé à l'étranger.

2.1.2. Importance de demeurer en contact avec la famille.

A une exception près, les 25 entrevues qui abordent ce thème s'accordent pour affirmer l'influence que les contacts avec la famille jouent sur la vie à l'étranger y compris sur la vie académique. Même ceux qui affectent le plus de désinvolture sur ce sujet admettent qu'ils "ne (pourraient) pas passer quatre ans à l'étranger sans leur (aux parents) donner de nouvelles". Les contacts avec la famille ont une incidence psychologique très nette. L'étudiant

trouve chez ses parents et ses amis le support moral et la motivation nécessaire pour continuer à travailler sans se décourager. La lassitude guette la moindre occasion de s'installer chez celui qui s'abandonne à l'isolement. Un Camerounais parle de son expérience un peu en ces termes et il ajoute que si sa correspondance avec sa famille "produit cette impression sur lui qui fréquente beaucoup de gens, ce doit être encore plus marqué, plus important pour ceux qui sont retirés et un peu isolés".

En plus du caractère psychologiquement bénéfique de la communication avec la famille et le pays, d'autres aspects influencent également son maintien. Un de ceux-ci devient presque une hantise. Les étudiants craignent beaucoup le déracinement, la perte de vue de ce qui se passe dans leur pays. Ils savent que ces derniers sont animés de courants diversifiés qui empêchent toute prédiction. Il leur faut demeurer à l'heure de leurs pays -sans vouloir faire de jeu de mots. A travers ces contacts avec la famille et les amis ils peuvent retracer les événements marquants à l'échelle régionale et nationale. Comme le commente un Zaïrois, les nouvelles reçues "permettent de vivre la réalité du pays". Le retour au pays, la réintégration dans la société d'origine, l'adaptation à un contexte qui s'est probablement modifié depuis le départ joints au fait que celui qui a vécu à l'extérieur de son pays y revient nécessairement changé présentent autant de sujets d'appréhension. Les préoccupations à long terme dominent la pensée des étudiants africains. Un Rwandais s'exprime clairement à ce sujet: "Je pense que c'est important d'avoir des contacts avec les parents, les amis, les anciens compagnons de travail qui sont restés là-bas. Il faut conserver ses amis pour le retour". Celui qui quitte le pays reviendra un jour. S'il a rompu toute alliance, toute amitié, non seulement lui faudra-t-il recommencer à zéro, mais il aura à affronter les

reproches de ceux qu'il aura délaissés durant son absence. Opportunisme, penseront les uns, sagesse, clameront les autres. Les rapports entre les hommes reposent peut-être essentiellement sur des stratégies de ce genre.

Un Voltaïque, étudiant en Agriculture, a eu l'occasion de retourner chez lui pendant quelques semaines et il livre ses impressions sur son expérience.

> "Un étudiant qui passe quatre ans ici sans retourner chez lui risque de se déraciner et de rencontrer des problèmes d'adaptation en rentrant, des problèmes pratiques d'application de la formation qu'il prend ici, en étant détaché du contexte géographique dans lequel il devra travailler et aussi des problèmes d'adaptation aux gens qui sont différents (il s'agit des paysans). On se rend compte du risque de déracinement quand on revient dans sa famille, et le contact nous fait redevenir réalistes".

Le cadre de la famille au sens strict ne se dissocie presque jamais du contexte plus général du pays. Si l'étudiant éprouve toujours un réconfort moral à recevoir des nouvelles de sa famille et si cela lui donne un regain d'énergie pour mener à bien ce qu'il a entrepris, il garde néanmoins les yeux fixés sur son avenir, sur son rôle à l'intérieur de son entité politique nationale et sur le devenir de cette dernière. Sans rendre ces deux entités, l'Etat et la famille, totalement interchangeables, les étudiants africains ne les séparent pas facilement.

Rares sont les étudiants qui ont complètement perdu tout contact avec la famille, avec le pays. Seules des circonstances très spéciales (v.g. guerre au Nigéria, révolte au Rwanda) ont pu les réduire à de tels extrêmes. Un Tchadien a observé ses camarades et les a vus devenir les uns "irritables et nerveux", les autres "totalement démoralisés". Les circonstances qui

forcent les étudiants à couper toutes relations avec le pays s'avèrent donc exceptionnelles. Même dans une situation aussi contraignante, tous s'accordent à dire qu'il n'y a pas là de motif assez sérieux pour abandonner leurs études. On n'en veut pour preuve que la persistance de certains Rwandais et Biafrais à continuer leurs études universitaires malgré l'absence totale de communication avec leur famille pendant de nombreux mois.

Les étudiants reconnaissent donc les effets salutaires de la communication avec la famille et le pays et imaginent mal de pouvoir s'en passer, mais si des circonstances tout à fait exceptionnelles les y obligent, ceux d'entre eux qui abandonneraient leurs études pour cette seule raison se comptent sur les doigts d'une seule main. Ceci n'exclut pas la possibilité d'un manque d'adaptation et d'un isolement tels que l'étudiant doive retourner dans son pays.

2.1.3. Contacts avec l'Afrique par le truchement des mass-media.

La proportion d'étudiants interrogés sur ce thème est modeste (17 mentions seulement). A une exception près tous s'accordent à dire que la documentation sur l'Afrique n'impressionne guère. Tout en remarquant la pauvreté des informations sur l'Afrique dans les journaux, à la radio et à la télévision, les étudiants s'empressent d'ajouter que cette carence leur nuit aussi bien qu'aux Canadiens. Dans le premier cas, les Africains se plaignent du manque d'information sur les pays africains surtout si l'on compare avec ce que les différents media offrent aux Européens. Dans le second cas, ils s'insurgent contre l'ignorance de leurs confrères canadiens sur tout ce qui concerne le continent africain. Le peu que la télévision et les journaux présentent sur l'Afrique ne donne qu'une vue partielle et souvent mal documentée qui

ne contribue en rien à renseigner les Canadiens. Bref, les étudiants déplorent la place trop petite que les media accordent à leurs pays, toujours par comparaison avec l'Europe, ce qui les coupe personnellement de ce qui se passe chez eux et ne facilite pas une meilleure connaissance de l'Afrique chez les Canadiens.

Ces jugements sévères sont par la suite un peu tempérés. Les étudiants admettent volontiers que les relations entre les pays africains et européens datent de longtemps et que les intérêts de ces derniers à l'endroit de leurs anciennes colonies les amènent à multiplier l'information au moyen des principaux media. Quelques Africains confessent également ne pas très bien connaître ce qui se trouve dans les différentes bibliothèques. C'est précisément ce que reproche le seul des 17 étudiants qui s'affirme très satisfait de la documentation qui lui est offerte. D'après lui, ses camarades ne cherchent pas vraiment à se documenter ou alors s'y prennent mal. Tous les périodiques courants sur l'Afrique sont alignés dans les rayons de bibliothèque. Il suffit de se rendre les consulter. Evidemment les revues ne constituent pas un moyen d'information de même type que les journaux, la radio et la télévision. En ce sens ceux qui critiquent le manque d'information se placent sur un plan différent. Mais cela ne masque pas le fait que les étudiants africains ne connaissent que <u>rarement</u> ce que leur offrent les bibliothèques, même après plusieurs années de séjour dans une université. Ce fait étonne un peu. Plusieurs donnent comme excuse que leurs travaux académiques leur prennent tout leur temps et que pour cette raison, ils s'abstiennent de faire les recherches nécessaires pour dénicher la documentation. D'autres considèrent qu'ils consacrent suffisamment de temps à "traduire" leurs manuels de l'anglais au français sans se replonger dans des revues anglaises pour obtenir des nouvelles de

leur pays. Tous ces motifs sont certes valables, mais n'enlèvent rien au fait que peu d'étudiants connaissent toutes les sources d'information mises à leur disposition.

Pour continuer dans le domaine de l'écrit, des parents envoient parfois des journaux du pays à leurs enfants. Ceux qui étudient à Ottawa ont également la chance de se rendre lire les journaux dans les locaux de leur ambassade. La politique des différents pays en cette matière n'est pas connue mais il semble que les étudiants du Zaïre, ou en tout cas certains d'entre eux, reçoivent ces journaux lorsqu'ils ne se trouvent pas sur place pour les consulter.

Les étudiants ne font que rarement allusion aux conférences, congrès ou autres manifestations du même genre. Ceux qui y réfèrent parlent du coût des inscriptions onéreux pour des étudiants par exemple. Dans leur grande majorité les Africains semblent manquer d'information sur ces questions. Il ne serait peut-être pas inutile, si l'on veut bien permettre cette suggestion, que les associations d'étudiants africains, là où elles existent, se chargent de recueillir tous les renseignements concernant ces activités et en fassent part à leurs membres au moment opportun. Mais peut-être que de telles formes de diffusion de l'information existent déjà.

En résumé, les contacts avec le milieu d'origine se ramènent surtout à des échanges épistolaires avec des parents et des amis. Puisque les autres sources disponibles ne fournissent pas l'information que l'étudiant recherche, les lettres jouent un rôle doublement capital: le renseigner sur ce qui se passe dans sa famille, mais également dans sa région et dans son pays. Les contacts ainsi établis possèdent un caractère vital, bien qu'ils diminuent

en intensité à mesure que s'allonge le séjour à l'étranger. Les étudiants imaginent mal se couper définitivement de tout rapport avec les parents, les amis et seules les circonstances les plus contraignantes les font se résigner à une rupture qui, de toute façon, n'est jamais envisagée autrement que comme passagère.

L'échantillon donne peut-être une appréciation trop sereine de la situation des étudiants africains mariés qui vivent au Canada. Alors que souvent l'éloignement de la femme et des enfants est rapporté comme une des causes majeures d'inadaptation à la vie à l'étranger, sur 11 étudiants mariées de l'échantillon, 8 vivent au Canada avec leur femme. Même si cette difficulté ne se pose que pour 30% ou 40% des étudiants, ce nombre suffit amplement à faire voir ce problème comme une cause majeure d'inadaptation. Des 8 étudiants mariés, 3 le sont avec des Canadiennes. Il est difficile de jauger avec précision ce phénomène, mais il semble s'accroître dans le cas du Québec. La proportion des étudiants qui se marient avec des Canadiennes par rapport au nombre d'étudiants séjournant au pays doit être encore assez faible, mais ce fait mérite mention. Il s'ensuit des difficultés pour l'Agence canadienne de développement international (ACDI) avec les pays d'où proviennent ces étudiants lorsque ces derniers rompent leur contact.

2.2. Situation financière.

Au moment où s'est déroulée l'enquête, en 1969-70, les étudiants boursiers de l'ACDI recevaient un montant de $165. par mois avec une série d'allocations diverses: $120. pour l'achat de manuels et $140. pour les vêtements; paiement de frais médicaux et de frais de scolarité. Le revenu du boursier s'élevait ainsi à $3,000. ou $3,200. par an. En fait l'étudiant ne touchait qu'entre $2,000. et $2,500. en espèces. Or un étudiant mentionne dans une entrevue effectuée en mai 1970 que la bourse de l'ACDI vient de passer de $165.

à $180. ou $185. par mois". Ce changement survenu à la toute fin des entrevues risque donc de présenter comme désuètes les remarques formulées par les étudiants et aussi de réduire la portée de leur unanimité sur leurs difficultés financières. Le rapport de Norma Walmsley, publié en 1970, devait déjà être sous presse lorsque l'augmentation des allocations mensuelles a été consentie par l'ACDI. Elle écrit: "...c'est l'insuffisance des ressources financières qui constitue le problème principal des étudiants étrangers" (Walmsley, 1970:316).

Les résultats auxquels parvient cette enquête paraissent facilement criticables dans la mesure où ils se basent sur des données maintenant périmées. De ce point de vue cette section devrait être reprise à la lumière des nouvelles conditions de financement. Même avec ces ajustements d'allocations, il se trouve sûrement des étudiants pour se plaindre de la minceur de leurs ressources financières. Ayant présente à l'esprit cette nouvelle variable, essayons de voir comment les Africains percevaient leur situation financière et quelle incidence peut avoir le manque d'argent sur leur vie académique.

2.2.0. Sources de financement au Canada.

L'Agence canadienne de développement international prend en charge la majorité des boursiers africains au Canada. Norma Walmsley (1970: 160-161) indique que les sources d'appui financier pour les étudiants africains détenant un visa d'étudiant en 1968-69 étaient les suivantes:

Soi-même	:	91
Gouvernement du Canada	:	301
Sources diverses	:	286
Aucune réponse	:	175
Total	:	853

Les "sources diverses" totalisent cependant presque autant de boursiers que l'ACDI. En fait l'Agence Canadienne réunit la portion la plus importante des boursiers africains mais ne semble guère les financier dans plus de 50 à 60% des cas. La comparaison de ces chiffres avec ceux de la présente enquête conduit à poser l'hypothèse que les sources de financement autres que l'ACDI apparaissent plus fréquemment chez les boursiers anglophones que francophones. Les étudiants financés par l'ACDI constituent environ 75% de l'échantillon (32/48 interviews). Puisque 41 des 51 entrevues se sont déroulées avec des Africains francophones et que 2 entretiens sur 3 donnent l'ACDI comme source de financement, on peut présumer que le total des "sources diverses" de Walmsley groupe surtout des étudiants anglophones. Personne ne nie le fait que les sources d'aide aux étudiants au Canada sont beaucoup plus diversifiées chez les anglophones que chez les francophones.

TABLEAU 23

SOURCE DE FINANCEMENT DES ETUDIANTS AFRICAINS

ACDI	32	OMS	: 1
Gouv. africain	5	The Federation of Women Teachers of Ontario	: 1
Bourse du Commonwealth	3		
Bourse de l'université Laval:	3	Bourse d'une église protestante	: 1
African Students Fondation:	2	Aide de la famille	: 8
Gouv. du Québec	: 2	Travail personnel	: 6

L'addition des diverses mentions du tableau précédent dépasse le total de 48 (soit une mention par entrevue) simplement parce que quelques étudiants ont bénéficié simultanément ou successivement de sources de financement multiples. Par exemple, un Ivoirien rapporte: "Les trois premières années, mon

gouvernement a payé le coût de mon séjour au Canada. J'ai passé la quatrième année à mes frais (en enseignant), et cette année je suis boursier de l'ACDI pour pouvoir faire ma thèse". Cet étudiant se débrouille bien et sait tirer le maximum des chances qui s'offrent à lui. Il se présente comme un des rares exemples de ce genre. Du point de vue du recours à des sources diversifiées de financement, plusieurs autres exemples s'ajoutent au sien. Ainsi un Nigérian, à cause de circonstances complètement hors de contrôle -la guerre dans son pays- a été forcé de multiplier les démarches auprès de divers organismes pour continuer d'étudier au Canada. Il a bénéficié pendant 3 ans, jusqu'à sa maîtrise, de la bourse du Commonwealth. A cette somme s'ajoutait la remise des frais de scolarité. Depuis sa maîtrise, il ne peut rien obtenir d'Ottawa, l'ACDI refusant de soutenir les Biafrais. Il a réussi à se faire engager par son département pour constituer une documentation africaniste. On lui a donné $1,500. pour ce travail plus les frais de scolarité. Il a en outre travaillé dans un autre département et gagné $900. Le gouvernement du Québec l'a gratifié d'une bourse de $2,000. à titre d'aide aux Biafrais. Au moment de l'enquête l'étudiant ne bénéficie plus que de la bourse du Québec, soit $2,000. plus les frais de scolarité.

Ces exemples nous montrent comment les situations individuelles varient. Il reste que, généralement, les étudiants viennent au Canada sous les auspices de l'ACDI et ne puisent qu'à cette seule source de financement. Comme le tableau précédent l'indique, il arrive que les familles des étudiants les soutiennent pendant un temps. Cette aide familiale apparaît généralement au début du séjour au moment où l'étudiant ne sait trop ce qui l'attend. Quelques prévilégiés continueront de bénéficier du soutien de leur famille de façon intermittente tout au long de leurs études. Enfin, quelques étudiants un peu

plus débrouillards et peut-être obligés de résoudre eux-mêmes des problèmes financiers aigus chercheront un emploi à temps partiel durant l'année académique ou durant les vacances d'été.

Davis et ses collègues (1961: 20) mentionnent qu'aux Etats-Unis, 49% des étudiants travaillent à temps partiel pour subvenir à leurs besoins. Les gouvernements africains ne soutiennent financièrement leurs ressortissants que dans 11% des cas. Les autorités américaines, pour leur part, subventionnent 10% des étudiants africains. D'après les enquêteurs, le travail à temps partiel pour payer les études modifie complètement l'idée que les Africains se font d'eux-mêmes et de leur statut d'étudiant. Ils se sentent dévalorisés.

> "In contrast to Europe and the United States where there is a tradition of students living meagerly while they study, the African countries have no such background of scholarly hardship. Africans students think of themselves as leading members of the community. A representative remark is 'In African schools the students are the ones who set an example for the rest of the people! Therefore, it is often a shock to them when they come to the United States and are obliged to adopt a lower standard of living. They feel they'loose status'."

Cette remarque renferme peut-être quelque vérité, mais la présente enquête n'a pas examiné ce secteur particulier de la situation financière; ce phénomène de travail à temps partiel n'atteint pas l'ampleur qu'il semble avoir chez nos voisins du Sud.

Dans l'enquête que N'diaye (1962:67) a menée auprès des étudiants africains en France, la proportion des boursiers est d'environ 60% et plus marquée à Paris (65%) qu'en province (55%). Parmi les non-boursiers, plus de 40% vivent de l'aide régulière des parents et près de 20% de l'aide irrégulière

des parents (idem: 68). Les échanges entre les anciennes colonies et la Métropole dépassent largement ceux qui s'effectuent avec le Canada. Les différents accords signés entre les différents pays africains et la France n'arrivent jamais à satisfaire la demande. Il se produit même que de jeunes Africains viennent compléter leurs études secondaires dans la Métropole. Habituellement les programmes d'aide ne couvrent pas ces "échanges". Ces étudiants se dirigent donc vers la France sans ressources financières autres que celles des parents. D'où la proportion importante de non-boursiers en France.

Une telle situation a moins de chance de se produire au Canada où les relations avec le continent africain se sont développées récemment. Les pays africains n'ont pas été liés avec le Canada par l'histoire de la même façon qu'avec les pays colonisateurs européens. L'aide accordée met en jeu des principes d'un autre ordre que ceux qui unissent Métropoles et colonies. La rencontre de deux intérêts, celui du gouvernement canadien et celui des étudiants, peut modifier le rapport boursiers/non-boursiers au Canada.

A part celles de l'ACDI, d'autres subventions permettent aux étudiants africains de poursuivre leurs études. Les deux exemples rapportés plus haut indiquent d'autres modes de financement. L'Ivoirien est venu au Canada grâce à une bourse de son gouvernement, (peut-être aussi avec l'aide de l'université Laval), le Nigérian a bénéficié de l'appui financier du gouvernement québécois au moment de la guerre nigéro-biafraise. D'autres étudiants se sont déplacés avec l'aide d'une subvention spéciale accordée par l'université Laval. Parlant des premières expériences internationales canadiennes, Norma Walmsley (1970: 1) rapporte qu'elles "ont eu lieu lorsque de brillants jeunes étudiants, choisis en fonction de leurs talents, ont été amenés au Canada pour continuer

leurs études par d'anciens missionnaires ou professeurs en mission à l'étranger. Les universités de langue française, l'université Laval en particulier, ont une longue tradition de rapports internationaux grâce à leur affiliation religieuse". C'est dans cette perspective que s'est inscrit, jusqu'à tout récemment, le financement de quelques étudiants africains par l'université Laval.

La liste pourrait s'allonger à chaque source nouvelle de financement, mais ne revêtirait qu'un intérêt tout à fait secondaire. En résumé, les sources de financement sont multiples, quelquefois diversifiées par un même étudiant. D'après Bourgoignie (1968: 66), pour 97% des boursiers au Québec, "la bourse d'études constitue leurs seules ressources". Ce pourcentage semble difficilement compatible avec celui de la présente enquête dans laquelle 14 étudiants interviewés sur 48 (29%) ajoutent à leur bourse d'études soit une aide financière familiale ou leur propre travail. L'échantillon biaise peut-être la réalité, mais permet de donner une dimension diachronique dans l'établissement des sources de financement que l'étude de Bourgoignie n'abordait vraisemblablement pas. Au cours d'un séjour de 3 ou 4 ans un étudiant peut compléter ses besoins financiers par d'autres sources.

2.2.1. Bourse reçue est-elle suffisante?

La relative diversité des sources de financement jointe à une vision propre à chacun de ce qui constitue la satisfaction minimum des besoins, oblige à définir explicitement ce à quoi les remarques qui suivent s'adressent. Une première constatation s'impose. Les attitudes des étudiants varient suivant l'organisme qui les finance. Les boursiers de l'ACDI, dans la quasi totalité des cas, indiquent clairement leur insatisfaction devant le montant d'argent qui leur est offert. Au début de l'enquête ils recevaient $165. de bourse

par mois. A la fin de la période des entrevues, l'ACDI leur avait accordé une augmentation mensuelle de $20. Cette nouvelle somme de $185. n'atteignait pas, et de loin, ce que les boursiers évaluaient comme un minimum. La plupart des étudiants suggerent une allocation mensuelle minimum de $200. les plus revendicateurs vont jusqu'à $250. A partir de ces données, il est permis de penser que même une fois adoptées les nouvelles mesures de l'ACDI, les étudiants estiment encore leur bourse insuffisante. Un Zaïrois en particulier s'insurge contre l'idée qu'il prête à l'ACDI selon laquelle l'Agence désire produire le plus grand nombre de diplômés africains et doit ainsi allouer beaucoup de bourses. Pour ce faire il apparait comme justifiable de ne pas augmenter le montant des bourses pour faire venir plus d'étudiants étrangers. L'étudiant considère que cette position ne se justifie pas si elle conduit à négliger les conditions de vie de ceux qui se trouvent déjà sur place et n'assure en aucune façon une meilleure qualité des résultats. Il doute également que le gouvernement tienne compte des revendications des boursiers parce qu'il lui est facile de se retrancher derrière le fait, au demeurant exact, que les pays africains ont accepté les termes de l'entente et que leurs ressortissants doivent se plier aux exigences du contrat.

Un compatriote du précédent reprend ce thème de l'insuffisance des ressources financières dans des termes très violents. D'après lui, la bourse de l'ACDI ne favorise que ceux qui achètent des vêtements dans les rayons pour enfants et qui arrivent à vivre à cinq dans le même appartement. Il fait à ce moment directement allusion aux étudiants vietnamiens, à leur petite taille et à leur comportement. Il ajoute:

> "Nous (Africains) ne pouvons vivre plusieurs ensemble, parce que nous sommes plus individualistes, et puis tu sais que nous discutons

> beaucoup et à haute voix. Il serait impossible de travailler là-dedans. Et puis nous avons besoin de nous distraire pour pouvoir travailler; il faut bouger, aller en ville. Tu sais que nous aimons danser; nous allons dans les discothèques, il faut prendre une bière, pas trop parce que nous manquerions d'argent".

Comment blâmer un étudiant qui répond -comme n'importe quel étudiant aux sollicitations quotidiennes d'une société dite de consommation? Il ne fait que jouer le jeu. Un étudiant africain au Canada ne peut s'abstraire de l'action des stimuli de notre société. Etranger, projeté dans un monde au rythme de vie totalement distinct de ce qu'il a connu chez lui ou déjà gagné à la société "moderne" lors de son passage en Europe, l'étudiant africain cherche à tirer avantage de ce qui se présente à la portée de sa main.

Un étudiant, boursier de l'université Laval, se plaint également de l'insuffisance de la bourse qu'il reçoit: "C'est $130. par mois. Ce n'est pas assez. Les boursiers de l'ACDI ce sont des bourgeois comparativement à moi". Technique tendancieuse qui consisterait à renvoyer les contestataires de l'ACDI vers ce camarade "économiquement faible" pour mieux leur faire apprécier leur sort. Prouver à ceux qui ont juste de quoi vivre que de plus pauvres qu'eux accepteraient avec satisfaction la situation des premiers ne règle pas les difficultés ni des uns ni des autres, mais évite aussi tout effort à ceux dont dépend cette situation... De toute façon la réussite d'une telle augmentation se voit vite compromise lorsqu'on lui oppose l'autre extrémité de l'échelle budgétaire: ceux qui reçoivent davantage que ceux qui contestent. Les boursiers de l'OMS ou d'autres organismes internationaux de ce genre, de même que leurs confrères qui étudient au Canada grâce à des subventions d'organismes privés, ne semblent pas éprouver les mêmes difficultés financières.

Plusieurs causes sont à l'origine de l'écart entre les attitudes des boursiers de l'ACDI et les autres. L'une d'elles provient vraisemblablement du fait que les boursiers des programmes de l'ACDI ne sont pas autorisés à travailler durant la tenue de leur contrat. Ceux qui sont liés directement par des engagements avec leur gouvernement ou avec des organismes privés ne souffrent pas du même type de restriction. Si le gouvernement canadien empêche une personne possédant un visa d'étudiant de travailler à temps partiel dans le pays, un étudiant peut toujours faire une demande d'immigration pour pouvoir travailler tout en prévoyant rentrer un jour dans son pays. Un deuxième motif de l'insatisfaction plus prononcée chez les boursiers de l'ACDI réside dans le montant d'argent alloué, souvent inférieur à ce que les autres organismes d'aide internationale fournissent. De toute façon non seulement les étudiants mais les stagiaires de l'Institut de Coopération International -qui reçoivent un peu plus parce qu'ils ont momentanément abandonné un emploi- relèvent la même insuffisance de leurs ressources financières.

Deux autres remarques viennent préciser le contexte dans lequel s'inscrivent les critiques sur l'insuffisance des bourses. Si l'hypothèse émise plus haut, à savoir que tous les boursiers anglophones choisissent leurs sources de financement dans un éventail plus vaste (2.2.0.), s'avère vérifiable, un nombre relativement moindre d'entre eux reçoit une aide de l'ACDI. Les organismes qui les financent ou bien offrent des bourses plus élevées que celles de l'ACDI ou bien n'astreignent pas leurs boursiers aux mêmes conditions. Tous ces facteurs réunis permettent aux boursiers anglophones ou aux boursiers d'organismes anglo-saxons de se sentir moins défavorisés. Mais peut-être est-ce leur mode de vie qui diffère de celui de leurs camarades francophones et garde leurs besoins dans des limites plus réduites? Rien n'autorise une telle

interprétation.

Une seconde constatation corrige un peu la première. Pas plus que dans le cas précédent cependant la base statistique sur laquelle elle s'appuie ne garantit une validité absolue à ces hypothèses (ce thème est développé dans 33 des 51 entrevues). Les femmes de l'échantillon ne ressentent pas la même insuffisance dans leur budget que leurs confrères. Elles ne nient pas que certaines fins de mois elles doivent limiter les dépenses, mais elles n'éprouvent pas d'ennuis financiers avec la même acuité que leurs camarades masculins. Une Sénégalaise croit que "les garçons ont des ennuis financiers à cause de leurs sorties avec des filles lors des week-ends". Cette étudiante indique donc que les "besoins" de ses confrères sont plus grands que les siens. Toutes les femmes de l'échantillon admettent se tirer d'affaire avec ce qui leur est alloué. Or des 12 femmes interviewées, 5 sont boursières d'organismes anglo-saxons. Elles constituent donc un noyau important du groupe anglophone de l'échantillon (en fait 50%). Il se peut donc que la meilleure position financière attribuée aux anglophones ou aux boursiers d'organismes anglo-saxons provienne de ce qu'une proportion considérable de ce groupe comprenne des femmes. Cette interprétation paraît plus satisfaisante que la première. En résumé, les femmes ressentiraient moins de contraintes financières que les hommes.

Malgré toute la circonspection mise dans l'examen de la situation financière des étudiants africains au Canada, tous ceux qui s'intéressent de près ou de loin aux étudiants étrangers dans ce pays -conseillers, enquêteurs- et les étudiants eux-mêmes s'accordent à dire que le problème majeur provient du manque d'argent. "Non seulement les Africains mais les étudiants étrangers en général -probablement ceux qui sont originaires de pays économiquement

faibles- affrontent les mêmes difficultés. Les conseillers d'étudiants étrangers reconnaissent que "les problèmes financiers constituent les pires difficultés de l'étudiant étranger". (Walmsley, 1970:160).

Bourgoignie (1968) dans son étude auprès des étudiants africains au Québec, a attaché une importance particulière à la question financière. D'après lui, les Noirs et les Arabes tombent d'accord sur ce point. Cet aspect de la vie au Québec revient continuellement dans leurs remarques. Bourgoignie ajoute qu'une situation financière pénible constitue la difficulté majeure rencontrée par les boursiers africains; 78% des Arabes et 70% des Noirs ont de sérieux problèmes d'argent et doivent se priver ou s'endetter. L'auteur poursuit son exposé en s'appuyant sur une publication d'Emile Gosselin: La troisième solitude, Montréal, Conseil du travail de Montréal, 1965, p. 14-15. Selon les normes du Conseil du travail en 1964, on définissait comme pauvre une personne vivant seule et ayant un revenu annuel inférieur à $1,500. et comme menant une existence précaire, celle qui gagnait $2,500. Or l'allocation de $165. par mois des boursiers de l'ACDI -jusqu'en 1970- donne le total de $1,980. par an. Même en y ajoutant les montants accordés pour l'achat de livres ($120.) et de vêtements ($140.) -somme réduite de moitié dans la 2e et la 3e année de séjour-, on voit que les étudiants africains ne reçoivent guère plus de $2,200. en moyenne par année. Bien sûr il faut ajouter à ce montant la gratuité scolaire et le paiement des frais médicaux s'il y a lieu. Bourgoignie en conclut que le revenu annuel du boursier africain en 1968-69 est inférieur à ce que le Conseil (du travail) reconnaît comme existence marginale pour une personne vivant seule au Québec (66-69).

Evidemment, dans des litiges de ce genre, les différentes parties en

cause réussissent toujours à tourner les statistiques à leur avantage. Doit-on parler d'existence "marginale précaire" dans le cas des boursiers de l'ACDI? C'est possible, mais de toute façon les épithètes n'importent guère ici. Le fait est qu'un revenu annuel d'environ $2,800. en 1969 et d'un peu plus de $3,000. après l'augmentation de 1970 doit permettre à l'étudiant étranger de vivre à peu près décemment.

Ce problème ne caractérise pas uniquement les conditions de vie des boursiers étrangers au Canada mais revient souvent chez les Africains en France. N'diaye (1962:69) rapporte que 78.9% des étudiants africains connaissent des ennuis financiers. De ce nombre, 38.6% disent avoir des problèmes aigus de financement. Les non-boursiers éprouvent une gêne plus grande de ce point de vue, mais dans l'ensemble, la situation des Africains n'apparait guère plus satisfaisante qu'au Canada.

2.2.2. Relations entre les ennuis financiers et le comportement.

Alors que, dans l'ensemble, les étudiants mettent l'accent sur l'insuffisance de leur bourse, ils nuancent beaucoup plus leur opinion au moment de discuter des ennuis consécutifs à leur manque de ressources. Ce thème avait précisément pour but de faire ressortir un peu plus nettement la subtilité des situations vécues. C'est une chose de s'indigner du faible montant d'argent accordé par un organisme, une autre de préciser l'intensité des ennuis financiers qui s'ensuivent, leur importance et leur influence dans la vie et dans quelle mesure les privations encourues deviennent insupportables. Le jugement plus global porté dans le thème précédent, malgré toutes les nuances ajoutées, s'éclaire maintenant de quelques aspects nouveaux, sans pour autant perdre tout son sens.

Bien que généralement d'accord sur l'insuffisance de leur bourse, les étudiants se partagent à peu près en deux groupes lorsqu'on aborde la question des ennuis financiers. Une proportion de 60% admettent ne pas avoir de problèmes financiers trop sérieux alors que 40% affirment le contraire. Les remarques d'un Sénégalais donnent le ton à ce double point de vue: "Je suis boursier de l'ACDI, je trouve que la bourse n'est pas suffisante. Il faudrait au moins deux cents dollars par mois. Je n'ai pas d'ennuis particuliers, mais il faut économiser beaucoup; le coût de la vie est cher et Ottawa devrait donner un minimum pour nos dépenses". Cet étudiant reconnaît ne pas souffrir vraiment d'un manque d'argent essentiel, mais préconise par ailleurs l'augmentation des allocations de l'ACDI. Les étudiants de ce groupe acceptent le principe qu'il est toujours possible de boucler son budget, mais qu'une bourse un peu plus élevée leur permettrait de profiter davantage de leur séjour au pays. Ce que les étudiants déplorent le plus, c'est de ne pas utiliser les vacances pour voyager à travers le Canada parce que le montant de leur bourse ne leur permet pas de réaliser de tels projets.

Ceux qui insistent aussi bien sur l'insuffisance de la bourse que sur les ennuis financiers qu'elle entraîne font porter leur argument sur leur incapacité, dans de telles circonstances, de satisfaire des "besoins primaires". La vie à plusieurs dans un appartement trop petit, les maigres ressources une fois le loyer de leur chambre et leur nourriture payés, reviennent fréquemment dans les conversations. Pour ces personnes, la bourse ne leur permet aucun déplacement dans le pays, les oblige à passer les vacances en face de la télévision. Ce tableau serre d'assez près la réalité que certains étudiants décrivent. On a du mal à ne pas y voir un peu de démagogie. La proportion presque équivalente des étudiants reconnaissent ne pas avoir d'ennuis financiers

trop graves et ceux qui ne parviennent pas à satisfaire leurs "besoins primaires" empêche de faire la part des choses dans chaque cas, de déterminer où commence le vécu et où s'arrête le mélodrame. Pour un Algérien qui dit: "Je possède une seule paire de souliers que je porte tous les jours", deux confrères affirment qu'ils finissent toujours par s'en tirer. Comment interpréter ces assertions avec exactitude? Pour ajouter à l'incertitude, Davis (1961:21) mentionne que, bien que le problème du financement des études ait semblé une source majeure de difficulté, le dépouillement des questionnaires a démontré que 62% des étudiants avaient des problèmes financiers et que 32% n'en avaient jamais éprouvés. Et les auteurs de conclure, "...that the intensity of the financial difficulties experienced by some students had affected the interviewers' opinions with regard to whole group".

Que Davis et ses collègues veuillent dédramatiser le sujet n'est pas mauvais en soi. Leur enquête révèle d'autre part que 49% des étudiants africains aux Etats-Unis travaillent à temps partiel pour subvenir à leurs besoins. Rien d'anormal ou de particulièrement nouveau à ce qu'un étudiant travaille pour payer ses études. Ce fait révèle pourtant que l'étudiant se trouve dans une situation financière précaire qui l'oblige à partager son temps entre le gagne-pain et les études. Toute l'appréciation repose dès lors sur la définition de l'"intensity of the financial difficulties". La situation financière des étudiants africains au Canada au début de l'enquête n'était pas reluisante. Elle s'est sans doute améliorée depuis. Satisfait-elle pour autant l'aspiration des boursiers?

Les étudiants se montrent prudents dans l'évaluation de l'influence des ennuis financiers sur le comportement. Obligés de se prononcer sur une question qui a peut-être rarement retenu leur attention, ils soulignent la

possibilité d'une telle interaction. Ceci pour indiquer qu'ils n'accordent pas à ce facteur la seule ou même la prime importance. Le manque d'argent peut rendre quelqu'un maussade, bourru. Mais la présence ou l'absence de contacts avec des camarades joue tout autant sur le comportement. Que les fonds viennent à manquer, que les échanges avec d'autres étudiants deviennent impossibles et toute la vie de l'étudiant étranger s'en ressentira, y compris son intérêt pour ses recherches.

L'enquête menée aux Etats-Unis (Davis et alii, 1961:23) précise à ce sujet que les étudiants qui ont affirmé connaître les difficultés financières obtiennent le même rendement académique que les autres et se disent satisfaits de l'enseignement qu'ils ont reçu. Peut-être n'est-ce pas trahir la pensée des auteurs d'ajouter que la stabilité du rendement académique et la satisfaction du système d'enseignement américain ne réduisent en aucune façon les ennuis financiers et que ceux-ci doivent être résolus.

Malgré l'insuffisance des bourses, les privations, voire l'endettement, aucun étudiant ne songerait à abandonner ses études pour cette seule raison. Même placée dans une situation financière très pénible par exemple par suite d'un envoi d'argent à des parents qui en ont eu un urgent besoin, il ne viendra pas à l'esprit de l'étudiant de quitter le pays.[1] Aucune des personnes interviewées ne connaît d'amis qui ont dû partir à cause du manque de fonds. N'diaye (1962:87) en arrive à une conclusion à peu près identique. D'après lui, la situation financière des étudiants africains en France "sans être

---

[1] Il arrive que des étudiants quittent le pays pour des raisons financières, i.e. impossibilité de poursuivre leurs études jusqu'au doctorat après avoir passé 3 ou 4 ans au Canada. Mais ils repartent avec un diplôme universitaire de toute façon. Ils n'auraient pas songé à le faire avant. Par ailleurs, c'est après plusieurs années de séjour que les sources de financement deviennent plus rares.

large, ne les affecte pas profondément dans l'ensemble, puisque la solidarité joue fortement dans le milieu africain et que par ailleurs, l'imagination ne manque pas pour improviser des solutions d'urgence". Cette "solidarité" à laquelle l'auteur fait allusion se manifeste dans le fait qu'en cas de difficulté, c'est aux copains qu'on s'adresse pour se dépanner. Les étudiants recourent à cette solution dans 26.2% des cas (idem:71). Bien qu'ils représentent un aspect crucial de la vie de l'étudiant étranger, les problèmes financiers restent rarement sans solution. Dans de telles situations le diagnostic est vite posé et les remèdes connus. Il va sans dire que les ennuis causés par l'inadaptation à un mode de vie nouveau ne se guérit pas aussi aisément. Des facteurs multiples et, le plus souvent, concommittents nuisent à la découverte du mal et conséquemment aux prescriptions qui sont appropriés. En d'autres termes, un étudiant peut quitter le pays où il venait étudier parce que les conditions sociales de vie qui lui sont imposées entravent son équilibre émotif. Il ne se résoudra pas à ce geste pour des raisons financières.

2.3. Situation personnelle.

Nous savons maintenant que l'étudiant africain vit plus ou moins en retrait du milieu universitaire (2.0.12.). Nous pouvons donc nous demander si cet isolement se continue en dehors du cadre académique. Il y a de fortes chances que la tendance des Africains à se rencontrer entre eux déborde la vie universitaire et s'installe en permanence dans la vie quotidienne. Mais des échanges avec des citoyens canadiens arrivent à se produire. Selon quelles modalités s'établissent ces contacts? Les étudiants en viennent-ils à préférer leurs relations avec les Canadiens à celles avec leur famille ou au contraire doivent-ils retourner dans leur pays à cause de leur incapacité du supporter les tensions auxquelles ils sont soumis? Nous arrivons cette

fois au coeur du problème de l'adaptation, de l'insertion dans une culture et un pays étrangers. Ces thèmes s'ajoutent aux précédents et mettent la touche finale à cette section sur la vie des étudiants africains au Canada.

2.3.1. Contacts avec des familles et des amis Canadiens.

L'enquête menée par Bourgoignie révèle que "soixante-quatre pour cent (64%) du groupe des boursiers africains éprouvent une difficulté d'intégration dans le milieu familial canadien, surtout le sous-groupe des Noirs, si l'on considère que trente-neuf pour cent (39%) d'entre eux n'ont encore jamais été reçus dans une famille canadienne contre seulement seize pour cent (16%) des Arabes". (1968:117). L'auteur ajoute que 28.8% des étudiants se rendent dans une famille québécoise au moins une fois par mois; 41.2% moins d'une fois par mois et 22.5% ne le font jamais. Bourgoignie se hâte de préciser qu'il ne faut pas conclure trop rapidement à un refus du milieu québécois d'intégrer les étrangers, mais se rappeler que, puisque les Africains sont peu nombreux, ils sont plus facilement noyés dans la masse de la population et donc moins susceptibles de jouir d'une attention particulière (idem:117-121). Interrogés sur leur désir de visiter une ou des familles québécoises, 89% des boursiers expriment leur envie de connaître davantage leurs hôtes. Les Nord-Africains réagissent toutefois avec plus d'empressement que leurs confrères noirs (74%). Mais l'acceptation ne s'effectue sans hésitation que dans 55% des cas. (idem: 80-82).

La compilation des 48 entrevues qui traitent de ce thème fournit des chiffres un peu plus élevés puisque deux étudiants sur trois affirment avoir déjà visité des familles canadiennes. En d'autres termes, environ 30% des boursiers africains admettent n'avoir aucune relation avec des familles du

pays. Ce chiffre excède légèrement celui que propose Bourgoignie. De toute façon, une telle statistique ne renseigne pas sur la qualité des contacts. Par exemple, des familles invitent des étudiants africains à passer le jour de Noël avec elles. Ceux qui répondent à cet appel se rangent dans la catégorie de ceux qui ont déjà visité une famille canadienne. Si cette visite n'a pas de suite, on ne saurait parler d'intégration à la vie canadienne. Cette démarche manifeste néanmoins le désir de communication de la part de ceux qui acceptent les invitations lancées à cette occasion. Les étudiants qui espèrent une suite à un premier contact dans des circonstances un peu plus formelles mais ne revoient jamais les gens chez qui ils ont été invités acceptent deux fois moins cette formule. Une Nigériane vexée par une telle expérience raconte:

> "Mais je ne cherche plus le contact, j'ai été déçue maintes fois; ou bien on me pose des questions stupides et insultantes (v.g. pourquoi cette guerre chez vous? Vous devez être primitifs pour ne pas reconnaître la perte économique que cause une guerre...), ou bien on s'intéresse à nous comme à des objets exotiques qu'on est fier de montrer aux autres pour les laisser tomber ensuite (v.g. Noël dans une famille canadienne qui, par la suite, ne donne plus signe de vie). Je ne me laisse pas traiter comme ça. Je connais une famille canadienne qui est vraiment bien, je m'y sens comme chez nous. Mais c'est une exception".

Cette jeune fille relate son expérience avec amertume. Elle ne constitue pas un cas isolé. Malgré sa déception, l'étudiante garde de bonnes relations avec une famille en particulier. Ce modèle d'échange (les relations avec une famille précise) revient souvent dans les entrevues. Il regroupe en fait près de la moitié des étudiants qui disent garder contact avec des familles canadiennes. Les étudiants semblent préférer cette formule à celle de

contacts intermittents avec des familles différentes. Le hasard oriente le plus souvent la sélection de l'étudiant. Par exemple un de ses professeurs en Afrique est Canadien et l'introduit auprès de sa famille lorsqu'il arrive au Canada; un ami ou une amie emmène l'étudiant africain passer quelques jours chez ses parents et ce dernier parvient lentement à s'intégrer à ce groupe; l'Africain se marie à une Canadienne et, le cas échéant, devient un membre à part entière de sa belle-famille. Autant de cas qui se rattachent souvent à des circonstances plus ou moins fortuites et qui indiquent comment s'opère en partie la sélection d'un tel modèle de relations. Le fait que l'étudiant africain se lie tout particulièrement avec une seule famille pourrait laisser croire qu'il est très éclectique dans le choix de ses relations. En fait les circonstances orientent davantage le choix de ce modèle que la volonté de l'étudiant de procéder de cette façon.

En définitive les contacts soutenus avec une famille canadienne n'ont lieu que dans 30% des cas environ (la moitié des 65% qui se disent en relation avec des familles canadiennes) ce qui nous rapproche sensiblement des 28.8% de Bourgoignie mentionnés plus haut. Les étudiants déplorent cet état de choses. Ceux qui vivent ici avec leur famille en particulier se sentent encore davantage éloignés du milieu d'accueil. Les souhaits qu'ils émettent ne se réaliseront probablement pas. Ils le savent puisque, devant un milieu plutôt froid, la solution la plus simple reste encore de se retourner vers la famille et d'ignorer les rapports des gens entre eux perçus comme superficiels. L'écart entre la réalité et les formules idéales s'exprime clairement dans les chiffres de Bourgoignie: 89% des étudiants souhaitent visiter des familles canadiennes, mais seulement 28% y parviennent effectivement pendant que les autres ne le font jamais ou seulement de façon épisodique.

S'intégrer à une famille ou tout au moins établir des relations qui dépassent le seuil des formalités de politesse, ne va pas tout seul. De telles situations exigent de grandes qualités individuelles aussi bien chez l'étudiant africain que chez les membres de la famille canadienne. Comme le rappelle un Rwandais, les parents des jeunes québécoises qu'il fréquente le reçoivent bien s'il se plie "à une certaine diplomatie". Malgré la meilleure volonté des étudiants de s'insérer le plus parfaitement possible dans la société canadienne, la méthode de contact la plus simple demeure encore de se lier d'amitié avec des individus avant de s'attaquer à des ensembles plus vastes. Le processus n'engendre pas les mêmes complications. Cette solution est adoptée par près de quarante pour cent (39.7%) des étudiants interrogés qui affirment avoir au moins un(e) ami(e) canadien avec lequel ils discutent librement (un Congolais au Canada depuis 6 ans en possède quatre).

Les chiffres établis par Bourgoignie sont moins élevés que les précédents. Les boursiers rapportent avoir un ami dans 55% des cas, dont 25% un ami canadien. Avec les filles la proportion diminue sur l'ensemble, 36.3% mais 32.8% de ce groupe est composé de Canadiennes. Les Africains se lient d'amitié beaucoup plus avec les filles qu'avec les garçons (1968:95). Par contre 33.8% des étudiants n'ont pas d'amis et 46.2%, pas d'amies. Le modèle des relations à base d'amitié semble donc suivre à peu près celui des contacts avec des familles canadiennes. Il peut même arriver que les deux phénomènes se recoupent de quelque façon. Les relations avec un ou une amie facilitent vraisemblablement la rencontre de familles canadiennes. La première situation multiplie les possibilités (statistiques) d'occurence de l'autre. Mais les deux aspects ne possèdent pas un caractère indissociable.

Quelle que soit la proportion -un sur trois ou sur quatre- des boursiers

qui ont établi des liens amicaux avec des Canadiens, le fait reste le même: les Africains entrent peu en relation avec des Canadiens. Cependant tous (sauf deux) admettent que les contacts se nouent plus facilement avec les filles qu'avec les garçons. Ces derniers affichent de la distance, de la froideur (un étudiant parle même de jalousie) dans leurs relations avec les étudiants étrangers. Les jeunes filles manifestent plus de curiosité, d'ouverture d'esprit dans leurs contacts. "Elles sont plus curieuses, elles veulent connaître davantage. Même les mères que nous avons visitées posaient plus de questions que les hommes", de dire un Dahoméen. Les Africains reconnaissent que la différence de sexe joue sans doute pour beaucoup dans ces relations amicales. Souvent ils se réfèrent à des situations comme celles des rencontres dans les discothèques pour appuyer leur augumentation. Lorsqu'un étudiant désire danser, il n'ira évidemment pas demander à un garçon de l'accompagner. Il invitera une fille. Grâce à cette différenciation des types de rencontres, les étudiants parviennent à de meilleures relations amicales (dans les limites qui ont été posées aux paragraphes précédents). Cette même différence de sexe explique aussi la plus grande peine à entrer en contact avec les filles que signalent deux Nigérians. Les relations avec les filles sont encore plus empreintes de distance parce qu'entre les deux personnes s'installe une distinction sexuelle. Cette position n'emporte pas l'adhésion de la majorité, mais elle apparaît significative de la complexité des relations humaines. Ce qui pour les uns contient les éléments d'un rapprochement place les autres devant une barrière difficile à franchir.

L'isolement qui transparaît dans les remarques des boursiers africains au Canada ne conserve pas la même intensité aux Etats-Unis si l'on se base sur le travail de Davis et ses collaborateurs. Selon eux, les étudiants

africains considèrent l'amitié et l'intérêt pour les relations humaines comme la plus grande qualité des Américains dans 38% des cas (1961:34). Cette caractéristique retient l'attention des Africains. Rien d'étonnant à ce que ces derniers recrutent un grand nombre de leurs amis parmi les Américains. Dans l'ensemble, les étudiants africains semblent avoir plus d'amis aux Etats-Unis qu'au Canada. Rares sont ceux qui ne possèdent pas d'amis aux Etats-Unis. Des cinq catégories d'amis proposées par l'enquête de Davis: compatriotes, autres Africains, étudiants étrangers, étudiants américains et non-étudiants américains, aucune n'est demeurée sans mention et de plus, les étudiants américains en ont réuni le plus grand nombre (idem:25). Par ailleurs, 38% des Africains n'ont pas d'ami américain noir, quoiqu'ils ne sentent pas de difficulté particulière à les contacter (idem:26-27). Bref, de ce point de vue, l'intégration des étudiants africains à la vie américaine semble mieux réussie qu'au Canada. Il faut reconnaître que la comparaison de ces deux sociétés -surtout avec 10 ans d'écart entre les deux enquêtes- et l'intégration d'étudiants étrangers dans son sein posent des problèmes sans solution adéquate.

Reste enfin un secteur qui n'a pas fait l'objet d'une attention particulière dans les entrevues, mais auquel cinq étudiants ont fait allusion: les activités de groupe. Comme on le voit par le petit nombre de ceux qui s'y attardent, la rencontre de Canadiens dans d'autres cadres d'activité que les salles de cours suit le même chemin que tout le reste. Un seul étudiant a fait un peu de scoutisme et les quatre autres jouent au soccer. Comme ce sport n'est pas tellement connu en Amérique du Nord, les Canadiens ne le pratiquent guère. Les étudiants africains se retrouvent donc encore une fois en compagnie d'étudiants étrangers i.e., le plus souvent Européens ou Africains. Bourgoignie (1968:132) indique que 86% et même davantage des Africains ne

s'adonnent à aucune activité sportive.

Il ressort naturellement des remarques précédentes que les Africains ressentent beaucoup d'isolement lors de leur séjour au Canada. Bourgoignie (1968:239) précise que, même si 26.2% des boursiers ne souffrent pas d'isolement, 65% en font l'expérience à des degrés divers, dont 26% très durement. Certains d'entre eux deviennent soit méfiants, soit très durs à l'endroit de leurs confrères canadiens. Un Ghanéen croit pour sa part que "celui qui veut chercher à le connaître a souvent des intentions cachées et qu'il veut instaurer une relation d'intérêt qui serait à son profit". Des arguments semblables ont déjà été évoqués lors de la discussion des contacts avec des Canadiens dans le cadre académique (2.0.12.). A la méfiance des derniers répond celle des premiers. L'atmosphère des relations se détériore. L'aboutissement logique de cette tension, c'est la rupture, le repliement sur soi de l'étudiant. "J'ai suffisamment observé la mentalité d'ici, je ne veux plus rien savoir", commente un Rwandais des plus agressifs. A l'attitude de refus du milieu d'accueil, l'étudiant tente de répondre sur le même ton.

Avant de se hâter de crier à l'individualisme omniprésent des sociétés nord-américaines, quelques étudiants -peut-être mieux avertis des subtilités de la vie en société- rappellent que "l'Afrique n'est pas unie". Le Biafrais qui a prononcé ces paroles se basait évidemment sur l'expérience qu'il vivait au moment où s'est déroulé l'entrevue, i.e. guerre nigéro-biafraise. Quelles que soient les circonstances qui ont servi de catalyseur à cette réflexion, cette dernière suggère certains commentaires. Tout d'abord celui d'un Sénégalais.

> "Avec les Africains des autres pays, il y a vraiment un problème. On se rencontre, on se salue, on rit beaucoup, on dit 'Sénégalais!' et 'Ivoirien' bon;

> mais au fond le type pense: 'C'est un Sénégalais'...et il y a une certaine méfiance. Les Africains ont trop de préjugés les uns sur les autres. Certains même ne nous saluent pas. Moi quand je vois que quelqu'un ne me salue pas, ça va, je ne salue pas...Peut-être que ces Africains se sont habitués aux coutumes d'ici..."

Tout ce qui touche à l'individualisme ou au communautarisme des Africains s'évalue très difficilement. Les deux positions se défendent autant l'une que l'autre. Essayer de démêler un tel écheveau de motivations relève de la subjectivité ou du parti-pris de chaque auteur. Bourgoignie fournit un bel exemple d'un mélange d'analyse en partie fondé sur des faits observables mais dans laquelle se glisse insidieusement -probablement à l'insu de l'auteur- des jugements qui, s'ils restent valables, demandent à être tempérés. Après avoir rappelé que l'isolement de l'étudiant repose partiellement sur le rejet du milieu d'accueil, Bourgoignie (1968:157) ajoute:

> "Il (isolement) serait, cependant, aussi le fait de ce que l'Africain fuit l'appartenance trop étroite à tout groupement organisé. Son sens communautaire inné le pousse plutôt vers des groupes spontanés, restreints et composés pour la plupart des confrères nationaux. Les Africains ont tendance à s'isoler et rester entre eux, fréquentent très peu les familles canadiennes et ignorent tout du vrai visage du pays qui les a accueillis. Ils le connaissent seulement de l'extérieur; l'anonymat des foules, le rythme accéléré, l'individualisme, le laisser-aller moral, le genre de vie, etc..."

Bien qu'il semble établi que les groupes de référence primaires soient constitués de compatriotes, faire appel à un "sens communautaire inné" pour expliquer un tel phénomène réduit la portée de l'énoncé. A la limite, tous les peuples de la terre possèdent un tel sentiment d'ethnicité. La référence aux autres sert aussi à une société pour se définir. On a trop vite fait de

coller ces étiquettes aux sociétés africaines. D'autre part, si les étudiants africains vivent vraiment en vase clos à l'intérieur de la société canadienne, et ne connaissent leur hôte que de l'extérieur, cela réduit également la valeur de leurs remarques. Les promoteurs de l'immuabilité des structures gagnent alors la partie sans jouer! Quoi que disent les étudiants, ils sont dans l'erreur car leur perception de leur situation renvoie à une série de stéréotypes. Le jugement de Bourgoignie, pour valable qu'il soit, doit donc être retouché par endroits.

Les diverses enquêtes démontrent assez bien que les étudiants souffrent d'isolement. Une petite proportion seulement d'entre eux se dit très satisfaite; les autres moins. Bourgoignie (1968:83-84) cite les chiffres suivants: 18.7% des étudiants s'estiment très satisfaits, 42.5%, un peu seulement. Les Arabes acceptent leur nouvelle situation trois fois sur quatre, les Noirs y parviennent une fois sur deux "le plus souvent d'ailleurs avec anxiété". Ces situations reviennent assez souvent dans différentes enquêtes éclairées sous divers angles pour qu'il ne soit plus nécessaire d'y insister d'une part et pour que leurs éléments constitutifs puissent être considérés comme un ensemble de réalités objectivement définies.

La perspective adoptée jusqu'ici se ramène à l'examen des modalités d'insertion de l'étudiant africain en milieu canadien du point de vue de son action (même si la référence au milieu d'accueil devient automatique dans de telles circonstances). Pour être plus concret, l'analyse voulait répérer si l'étudiant avait des contacts avec des familles canadiennes, si l'étudiant s'était lié d'amitié avec des Canadiens, si l'étudiant participait à des activités de groupe. Il faut bien voir que si le boursier n'a pas d'amis, il se peut que la méfiance ou l'indifférence des Canadiens eux-mêmes y soient

pour quelque chose. Il ne s'agit pas de nier l'interrelation entre les étudiants et le milieu d'accueil à ce stade. Mais il importe maintenant de savoir quelles réactions le milieu d'accueil entretient avec l'étudiant. L'accent se déplace d'un des éléments de la relation vers l'autre tout en prévilégiant la relation elle-même comme la seule explicative.

La réputation peu enviable des Etats-Unis sur le plan de la discrimination raciale n'a plus à être commentée. Les relations entre Blancs et Noirs américains mobilisent beaucoup d'énergies émotives autant chez les unes que chez les autres. Les étudiants africains insérés dans un tel contexte subissent aussi le même "stress", rencontrent les mêmes préjugés défavorables que ceux dont sont affublés les Noirs américains. L'équipe de Davis (1968:28-29) a établi que 77% des Africains ont affirmé avoir été victimes de discrimination raciale. Elle se manifeste particulièrement dans les restaurants et au moment de la location d'un appartement et même dans les églises. Des étudiants ont révélé qu'ils n'ont pu se faire servir dans un restaurant lorsqu'ils étaient vêtus à l'américaine, mais avoir évité de telles complications en s'habituant à l'africaine. La ségrégation raciale viserait donc moins les Africains comme tels que les Noirs de façon générale, i.e. ceux qui ont la même couleur de peau que les Américains noirs.

Le comportement des Canadiens ne saurait qu'être influencé par le contexte politico-social qui prévaut aux Etats-Unis. La situation paraît moins dramatique dans notre pays pour la bonne raison que, démographiquement, la population noire y est minime par rapport à celle des Etats-Unis. De ce fait les occasions de tension sont statistiquement plus limitées. Malgré la forte publicité sur ce qui se passe chez nos voisins du Sud, la proportion plus réduite de Noirs vivant au Canada permet un certain relâchement dans les relations

Blancs-Noirs. Les chiffres cités par Bourgoignie (1968:123-125) vont un peu dans ce sens. Pour 32.5% d'étudiants qui jugent le milieu québécois favorable et 15% plutôt favorable, il ne s'en trouve que 8.7% qui pensent le contraire. Mais 36.3% des étudiants considèrent que la population est indifférente. De ce point de vue on comprend que les étudiants ressentent de l'isolement, mais qu'il n'y ait pas rejet catégorique de la part du milieu d'accueil.

L'analyse des entrevues révèle une ambivalence profonde chez les étudiants vis-à-vis des attitudes de la population canadienne. Aucun d'eux ne parle carrément de racisme, mais les allusions à ce sujet conduisent un observateur à s'y référer presque automatiquement. Il ne s'agit pas uniquement de pudeur de la part des Africains. Leur premier réflexe les conduit à recourir à l'interprétation "classique" du racisme toutes les fois qu'apparaît de la mauvaise volonté chez un interlocuteur blanc. Mais ils craignent de se tromper, d'être eux-mêmes conditionnés par les jugements rapides qu'ils reprochent aux Canadiens. Les étudiants préfèrent recourir aux expressions "ignorance", "indifférence", pour expliquer le comportement du milieu d'accueil. Combien de fois pourtant dans les entrevues revient l'exemple du refus que l'Africain peut essuyer en demandant une fille à danser et qui ne vient pas nécessairement du fait qu'il soit Noir. Il y a là une tentative de démonstration de la multiplicité des interprétations et du danger de sauter trop vite aux conclusions. Comment démontrer que c'est par réaction à un premier réflexe: qualifier le refus de la fille de racisme, que les étudiants cherchent ensuite d'autres explications? Les remarques des boursiers dans l'ensemble conservent un ton serein qui ne cachent pas les difficultés cependant. Un Voltaïque résume le tout ainsi:

> "La majorité des étudiants québécois n'ont pas une attitude particulièrement négative, même s'il n'y a aucune société où les individus seraient à cent pour cent dépourvus de tout préjugé racial ou autre. Il y a des gens qui ont des préjugés sur les Africains mais il faut accepter cela, c'est inévitable. Mais des préjugés on en rencontre surtout dans le logement. Je connais des gars qui se sont vu refuser des appartements sous prétexte que c'était déjà loué et c'était faux".

Ce que cet étudiant qualifie de "préjugés", d'autres y réfèrent comme à une forme de racisme latent, camouflé. Chaque fois on insiste sur le fait que de telles manifestations demeurent individuelles et qu'en règle générale il vaut mieux parler d'ignorance et d'indifférence. Un Rwandais n'exclut pas que ce comportement à l'endroit des Africains ne leur soit pas réservé en exclusivité, mais que tous les étrangers le subissent et que les Canadiens eux-mêmes l'adoptent entre eux. Ces derniers se satisfont peut-être de ce type de relations, ajoute-t-il.

L'ambiguïté des relations entre Canadiens et Africains se manifeste à plusieurs niveaux différents. Ne sachant pas trop quelle attitude adopter en face des Canadiens selon qu'il les perçoit comme méfiants ou indifférents, l'étudiant adopte lui-même dans certains cas une attitude de méfiance, voire un refus de communiquer. Ce qui nous vaut une remarque un peu attendrie de Bourgoignie (1968:43):

> "Le climat humain tout entier, et non seulement celui de la vie universitaire, tend à dépersonnaliser le jeune boursier africain au moment même où il se défend contre toute aliénation et reproche à l'ancienne situation coloniale sa politique ambiguë d'association, d'assimilation. A la fois ouvert à tout et à tous, il est en état d'auto-défense. Nous sommes donc à nouveau en plein paradoxe".

Tout comme le refus de communication ou le racisme ne s'explique qu'en termes individuels, de la même façon l'insertion dans une autre société dépend en grande partie des aptitudes de chacun. Trois ou quatre étudiants reconnaissent que leur timidité, leur manque d'initiative en matière de relations humaines, leur causent énormément d'ennuis dans un milieu qui éprouve les mêmes difficultés. L'aîné des personnes interviewées, un stagiaire de l'ICI, saisit bien le complexité de ces interrelations. Parlant de l'intégration de l'étudiant africain au Canada, il affirme: "Je crois qu'avant tout ce soit un problème particulier et individuel" et il ajoute: "Le premier problème est de nous faire accepter et ensuite d'apprendre à vous accepter. Ce qui est difficile ce n'est pas de vouloir mais de pouvoir". Pareille formule rend bien compte de tout le jeu des relations humaines. Le fait de poser le problème ne lui apporte pas de solution ou plutôt ne facilite pas pour autant les contacts dans la vie de tous les jours.

Les commentaires de ce stagiaire sénégalais reprennent tous les arguments habituellement évoqués pour expliquer les difficultés auxquelles se heurtent l'étudiant étranger. Malgré sa longueur, cette partie de l'entrevue mérite d'être citée en entier car elle résume les remarques des étudiants sur leur intégration dans le milieu canadien.

> "L'Africain a une chaleur humaine et une sensibilité très grandes. Pour lui, les relations interpersonnelles sont essentielles...
>
> Les gens sont pressés au Canada. Ils ignorent les autres qui les entourent. Sur la rue, personne ne se salue, tandis que chez moi, il est très fréquent de saluer des personnes qu'on ne connaît même pas. Dans les hôtels et les immeubles à appartements, les gens s'ignorent, semblent se méfier, ici au Canada. En plus d'être pressés, les gens ont des soucis personnels, et ils n'ont pas toujours le temps ni l'envie de contacter l'étranger. Le froid également joue un rôle important. Quand il fait

froid, les gens sont pressés de rentrer et de regarder la télévision, bien au chaud...

Les Canadiens ne sont pas racistes devant les Africains, c'est une question de mentalité. Les Canadiens ont une culture différente de la nôtre...

Je crois que c'est l'individu lui-même qui doit chercher à se faire des amis...

Les Canadiens ne veulent pas, ne cherchent pas à nous connaître. Ils pensent ne pas arriver à nous comprendre. Le plus grand problème pour le Canadien, c'est d'entretenir des relations. Par exemple on rencontre quelqu'un à la cantine et on parle avec lui. Tout semble bien aller mais le lendemain il ne nous reconnaît plus. En France, ce qui est différent, c'est que les gens cultivent leurs relations. On pense au racisme. Les gens semblent fuir. Mais je crois que c'est plus par crainte que par refus de l'étranger.

Ce qui importe, c'est une relation continue et non plusieurs fragments de relations...

J'expliquerais la réaction du Canadien devant l'Africain de la façon suivante: le Canada n'a pas eu suffisamment de contacts avec l'Afrique. Pendant de nombreuses années, le Canada a ignoré l'Afrique et brusquement, en cinq ans, il a établi des relations avec ce continent éloigné.

Le Canadien, je crois, place l'Africain dans le moule noir, c'est-à-dire que pour lui, 'un Noir est un Noir' et il ne distingue pas l'Africain du Noir Américain. De plus l'Africain est pour le Canadien un habitant de l'Afrique et non pas Sénégalais ou Congolais ou Tchadien par exemple. A cause de ce peu de contacts avec l'Afrique, le Canadien ne connaît pas la psychologie et la culture de l'Africain qui diffère énormément bien sur. Quand il rencontre un Africain il est étonné, dépourvu".

Tous les éléments précédents apparaissent dans ces réflexions à bâtons rompus: l'ignorance de l'Afrique par les Canadiens, la fragmentation des contacts chez ces derniers, l'insistance sur les dispositions individuelles pour analyser l'intégration dans un nouveau milieu, etc. Il reste maintenant à voir si les étudiants franchissent ces barrières et parviennent à des formes plus satisfaisantes d'intégration ou au contraire abandonnent tout espoir de vie au Canada plus complète et finissent même par quitter le pays en désespoir de cause.

2.3.1. Possibilité de mariage avec une Canadienne.

Des références explicites à ce thème apparaissent dans 23 entrevues; si on leur ajoute les 12 autres dans lesquelles des renseignements complémentaires autorisent une certaine extrapolation, l'analyse repose sur 35 cas. Plus concrètement, 23 entrevues fournissent des renseignements sur l'attitude des étudiants face au mariage "mixte". Ce nombre se répartit en deux groupes à peu près égaux: 11 sont favorables au mariage avec une Canadienne, 12 s'y opposent. D'autre part, il y a les situations vécues. Même si aucune information ne ressort des entrevues, le statut civil de ces personnes exprime, à sa façon, un choix. Onze personnes sont mariées, dont 3 avec des Canadiennes; une autre vit en communauté. Exception faite d'un Sénégalais qui, tout en étant déjà marié, s'estime favorable à un mariage avec une Canadienne, rien n'interdit de penser que ceux qui ont épousé des Canadiennes favorisent un tel type de mariage et que ceux qui ont épousé un(e) Africain(e) ignorent davantage une telle possibilité. En réalité, la double attitude de l'étudiant sénégalais exprime clairement dans quelle optique se placent ceux qui favorisent le mariage avec une Canadienne. Le premier groupe, ceux qui sont favorables au mariage avec une Canadienne, adopte une position "intellectualiste", le second, ceux qui sont défavorables, une attitude "réaliste".

Les "intellectualistes" mettent de l'avant un type d'attitude. Cette dernière consiste à ne pas présenter comme inconcevable, de prime abord, un mariage interracial. Ainsi un Camerounais sur le point de se marier avec une compatriote, étudiante aux Etats-Unis, affirme ne pas voir d'inconvénient à un mariage avec une Blanche. Cette situation ne lui répugne pas, mais il en choisit une autre. Même si plusieurs étudiants ne s'opposent pas à l'idée d'un mariage avec une Canadienne, une toute petite proportion d'entre eux actualisera cette tendance. C'est en ce sens que s'interprète la dénomination

"intellectualiste".

Les "réalistes" pour leur part entrevoient mal comment concilier la rencontre de deux cultures différentes. Pour eux comme pour les précédents, il faut parler d'état d'esprit. Les étudiants qui se rangent dans ce groupe s'attardent surtout aux éléments qui réduisent les chances de succès d'un mariage interracial. Aussi longtemps que la Canadienne demeure dans son pays, dans sa culture, tout marche bien. Mais le jour où elle devra quitter le Canada pour un pays de l'Afrique, sa famille pour une autre famille, c'est là que naîtront les difficultés. La femme devra d'une part s'habituer à vivre dans un contexte culturel nouveau mais de plus sera introduite dans sa belle-famille avec tout ce que cette institution suggère à ceux qui connaissent la vie africaine. Les étudiants, mieux que quiconque, réalisent l'ampleur de ces changements pour une Canadienne.

Un Ivoirien qui ne conçoit pas de se marier avec une Canadienne précise:

> "Ce n'est pas que je sois raciste, d'ailleurs, je déteste les racistes, Blancs ou NOirs. Mais le mariage n'est pas possible. Une Canadienne ne comprendra pas qu'un cousin vienne à la maison si ce n'est pas prévu au budget. Elle ne l'acceptera pas. Nous avons une notion différente de la famille que celle qui prévaut chez vous. Il ne faut pas 'rêver en couleurs', comme on dit ici, de telles situations ne sont pas possibles. Je vais vite me marier en rentrant chez moi. Je connais une jeune fille de mon pays qui a fait ses études en service social. Elle est protestante et mes parents n'en voulaient pas. Mais elle a su se faire apprécier de ma mère en bonne Africaine qu'elle est".

Les étudiants entrevoient immédiatement les difficultés non seulement pour leur femme qui devra se faire à un nouveau genre de vie, mais avec leur famille qui verra d'un mauvais oeil cette intrusion d'une Blanche dans le

groupe familial. Se faire accepter par la famille de leur femme dans un premier temps, convaincre leur propre famille des vertus de leur mariage ensuite, représentent autant d'acrobaties sociales auxquelles la moitié des étudiants africains ne tient pas à se livrer.

Un Nigérian interrogé sur un éventuel mariage avec une Canadienne répond seulement qu'il ne saurait vivre dans un milieu comme le nôtre. "Je suis T.M. et si je suis T.M., c'est parce que j'ai été élevé dans une culture particulière. Si j'étais né ailleurs, ce ne serait pas la même chose". Il ressort de cette citation d'abord que cet étudiant n'envisage pas d'émigrer. Il retournera au Nigéria. Ensuite que le mariage avec une Canadienne l'empêcherait de repartir. Il lui faudrait vivre au Canada. Il sous-entend donc qu'il ne voit pas la possibilité pour une Canadienne d'aller vivre au Nigéria, avec la famille de son mari. Cet argument apparaît vraiment comme le centre des difficultés occasionnées par le mariage avec une Blanche. On n'a pas parlé des étudiantes bien que rien ne permet a priori de leur réserver une place à part. Sur les douze femmes de l'échantillon, une est déjà mariée à un compatriote, une vit en communauté, une autre désire se marier avec un compatriote et la quatrième ne s'objecte pas au mariage interracial. Dans ce dernier cas, il s'agit d'une Marocaine au Canada depuis près de neuf ans. Le hasard l'a néanmoins conduite à se fiancer à un Marocain de religion juive tout comme elle. Ces quelques cas ne laissent guère entrevoir de modèle de comportement très écarté de celui des étudiants. Il convenait quand même d'introduire ici cette variable parce que le nombre encore très réduit de femmes universitaires africaines fait parfois oublier qu'elles existent aussi et que rien ne les empêche, de prime abord, de se comporter différemment de leurs camarades masculins.

Bourgoignie a lui aussi introduit ce thème dans son questionnaire. Il en ressort que les étudiants envisagent le mariage avec une Canadienne sans hésiter dans 15% des cas, avec hésitation dans 16.2% des cas. Le refus catégorique ne survient que pour 8.8% des étudiants, mais les "sans opinion" (27.5%) et les "sans réponse" (32.5%) indiquent bien les écarts ressentis par la majorité entre une situation idéalisée et les possibilités de l'actualiser. Tout en soulignant qu'un tiers des étudiants ne répugnent pas à l'idée de contracter un mariage avec une Canadienne, Bourgoignie va même jusqu'à conclure: "Nous pensons que ce pourcentage indique une évaluation inférieure à la réalité, et que beaucoup d'autres désirent la chose, mais qu'ils n'ont pas voulu l'avouer ou l'admettre (60%)" (1968:93-97).

Les étudiants peuvent s'interroger sur une question comme l'éventualité du mariage avec une Canadienne et prendre position. Les faits, le nomtre d'étudiants effectivement mariés à des Canadiennes ne rencontrent pas nécessairement l'option "intellectualiste" même si cette dernière est majoritaire au moment d'examiner la potentialité d'un tel type de mariage.

C'est un peu dans le même sens que s'exprime N'diaye (1962:156). Ce dernier a fractionné la question d'un éventuel mariage en trois: mariage inter-territorial, inter-continental, inter-racial. Les résultats pour chacun de ces types de mariage sont les suivants:

- 7.8% croient et 87.5% ne croient pas que la femme doive être du même territoire que son mari.
- 30% croient et 62.6% ne croient pas que la femme doive être du même continent que son mari.
- 33% croient et 57.3% ne croient pas que la femme doive être de la même race que son mari.

Encore une fois, la majorité des étudiants acceptent l'idée d'un mariage "mixte". Aussi longtemps qu'on en demeure au niveau de la pensée, on obtient une proportion élevée d'étudiants qui ne rejettent pas d'emblée l'idée d'un mariage interracial. Mais N'diaye se hâte d'ajouter que cette dimension de principe n'implique pas pour autant que les faits corroborent le modèle idéalisé. Les chiffres de N'diaye correspondent peut-être davantage à ce que Bourgoignie espérait trouver dans les siens.

Sur les vingt-trois personnes interrogées par les enquêteurs, onze se déclarent favorables à un mariage interracial. En admettant que les résultats de l'enquête révèlent que 50% des étudiants envisagent la possibilité d'un mariage avec une Canadienne, en revanche on constate que seulement trois étudiants sont officiellement engagés sur cette voie. L'écart enre le "projet" et le "vécu" apparaît donc encore une fois.

Le désir de rentrer au pays constitue, semble-t-il, l'obstacle majeur au mariage avec une Canadienne. Puisque les étudiants n'envisagent pas de s'établir au Canada, ils préfèrent écarter la possibilité d'un mariage ici. Les ennuis à affronter tant au Canada (belle-famille) que dans leur pays (leur famille) et l'adaptation de leur femme découragent les plus hardis. La solution toute trouvée serait évidemment de réduire les difficultés de moitié en s'installant au Canada. Mais le jeu n'en vaut pas la chandelle pour la grande majorité des étudiants qui pourraient entrevoir un mariage interracial.

2.3.2. Confrères partis par suite d'incapacité de vivre en milieu canadien.

En dépit des obstacles qu'ils rencontrent, situation financière précaire, éloignement de la famille et du pays, relations limitées et anonymes

avec le milieu canadien et l'isolement qui s'ensuit, les étudiants africains s'accrochent. C'est du moins l'impression générale qui ressort jusqu'à maintenant. Bourgoignie note à ce sujet (1968:126) que, même si un Arabe sur deux et un Noir sur trois ont déja pensé abandonner leurs études, 55% des Africains n'y ont jamais songé. La volonté tenace de rentrer au pays avec un diplôme conditionne beaucoup leur attitude. Mais où se trouve l'originalité de constater que les personnes avec lesquelles les enquêteurs ont discuté vivent au Canada et pas ailleurs? Pour savoir jusqu'à quel point l'impossibilité de s'intégrer au milieu académique et social canadien conduit à un isolement complet et à l'obligation de rentrer chez soi, il aurait fallu rencontrer les personnes contraintes d'adopter une telle attitude. De toute évidence, l'enquête menée au Canada ne pouvait sélectionner d'étudiants qui, faute de pouvoir s'adapter, ne s'y trouvaient plus. Un des moyens d'estimer la proportion d'abandon des études pour des motifs d'inadaptation telle que vécue par les étudiants consistait à s'informer de ceux qui avaient regagné leur pays auprès de leurs camarades toujours en place.

Dix des dix-huit personnes interviewées sur ce sujet, rapportent avoir connu un ou deux étudiants (dans un cas, trois) obligés de rentrer dans leur pays pour incapacité de vivre au Canada. Même en faisant l'hypothèse que quatre des dix personnes qui connaissent des camarades partis à cause d'inadaptation se réfèrent aux mêmes cas, il reste 33%(6/18) des étudiants interrogés rapportent de telles expériences. Y-a-t-il sur-évaluation de la réalité? Les statistiques de l'ACDI, qu'on n'a malheureusement pu consulter sur ce sujet donnent sans doute des précisions sur ce phénomène. Même si le pourcentage cité à l'instant surestime la proportion réelle des étudiants qui doivent

abandonner la poursuite de leurs études au Canada, l'excès contraire, qui tendrait à minimiser l'importance de ces échecs, ne rendrait guère mieux compte des faits. Ceci dit, ces étudiants peuvent toujours être présentés comme des cas individuels d'inadaptation. Mais avec l'augmentation de la population d'étudiants africains, les chances de voir se développer de tels exemples se multiplient elles aussi. Puisque la majorité des étudiants réussit à surmonter ce "choc culturel", y a-t-il une quelconque utilité à s'apitoyer sur le sort de ceux qui succombent à cette sélection "naturelle"? La discussion de cette question entraîne à elle seule un débat où les opinions varient avec le nombre des participants. Des considérations d'ordre politique, économique, voire humanitaire peuvent être évoquées. Entrer dans les détails et les implications de chacun des points de vue mènerait fort loin.

Quoi qu'il en soit, les étudiants interrogés adoptent une attitude très "prévisible" vis-à-vis ces exemples d'inadaptation. Elle se résume à peu près comme suit: les camarades venus étudier au Canada et qui ont regagné leur pays présentaient vraisemblablement des personnalités déficientes à certains égards que le changement de contexte culturel n'a fait qu'actualiser. Ces personnes "fonctionnaient" relativement bien sur le plan social dans leur milieu d'origine. Il a suffit qu'elles se déplacent dans un autre contexte socio-culturel pour qu'apparaissent les brèches importantes dans leur armature psychologique. Dans cette perspective, l'acception donné au terme "inadaptation" s'élargit pour inclure les étudiants mis en état momentané de déséquilibre psychique par suite de l'affrontement de conditions de vie nouvelles. Ceux qui reconnaissent l'anonymat des relations avec la population canadienne, leur superficialité, leur distance et l'isolement qui en constitue la suite logique, mais qui continuent leur curriculum sans avoir recours

à un psychiâtre souffrent aussi d'inadaptation, ou mieux de mauvaise adaptation. On aurait tort d'oublier qu'il y a des degrés d'adaptation ou d'inadaptation.

Bref, une proportion non-négligeable d'étudiants africains se voient forcés de retourner dans leur pays parce qu'ils présentent des symptômes d'inadaptation plus accentués que la moyenne. Les causes et circonstances qui ont donné lieu à pareilles situations demeurent complexes et difficiles à interpréter. Seule une analyse en profondeur de chacun de ces cas permettrait d'en cerner les principales composantes. Un travail comme celui-là relève-t-il de la compétence de l'anthropologue? Tout ce qu'on peut constater ici, c'est que la présence de ces cas-limites renforce les affirmations des autres étudiants, car ils cristallisent dans certaines personnalités des tensions plus ou moins absorbées par les autres et qui montrent à quel point elles peuvent s'imposer dans leur vie. Ce bon conseiller d'étudiants pour qui il n'y a pas d'étudiants étrangers mais seulement des étudiants ne résoud rien en se retranchant derrière cette attitude.

L'examen des thèmes portant sur la situation actuelle des étudiants africains au Canada se termine ici. L'analyse des principaux moments de leur vie a soulevé les points forts et les points faibles du milieu académique et socio-culturel tels que perçus par eux. Leur façon de dépeindre leur situation laisse très peu d'éléments positifs neutraliser les aspects négatifs. Ce fait ne présente qu'un des nombreux paradoxes soulevés par l'analyse de leurs comportements. Par exemple, Bourgoignie (1968:87) mentionne que près de 64% des Africains au Québec croient les contacts culturels avec le milieu canadien plus importants (11.3%) ou aussi importants (52.5%) que les connaissances universitaires qu'ils sont venus chercher. Or, si l'on en juge par

leurs impressions sur leur vie au Canada, on serait porté à croire qu'ils repartent surtout avec les secondes sans jamais avoir tellement bénéficié des premiers. Est-ce que les étudiants perçoivent leur situation dans des termes plus sombres qu'elle ne se présente en réalité ou persistent-ils à se raccrocher à un modèle idéalisé en opposition avec le vécu? Ces deux perspectives ne sont pas fondamentalement incompatibles. Les pressions qui s'exercent sur eux par la famille, le village ou l'Etat ne leur laissent qu'une marge de choix assez réduite. Dans ces conditions, l'étudiant ne consentira à rentrer dans son pays sans diplôme que s'il est acculé à des difficultés extrêmes: isolement insupportable qui entraîne des troubles émotifs aigus, des échecs répétés sur le plan académique qui lui font perdre toute forme d'aide financière ou une situation financière précaire (qui apparaît surtout au moment où l'étudiant veut poursuivre ses études jusqu'au doctorat alors qu'il a déjà obtenu une licence et une maîtrise au Canada).

Dans une société qu'il qualifie de superficielle, d'anonyme et dans laquelle il éprouve beaucoup d'isolement, l'étudiant africain se raccroche principalement à ses compatriotes sur place, à ses amis africains et à ses relations avec sa famille, bien que ces dernières décroissent à mesure que son séjour se prolonge. Il faut bien que l'Africain organise sa vie au mieux pour pouvoir étudier et vivre à peu près normalement. Le contexte académique, tout comme le contexte socio-culturel plus général, ne répond pas à ses attentes. Il se retranche alors aussi du milieu d'accueil et mène sa vie à part. N'importe quel observateur tant soit peu averti comprendra par ailleurs qu'il est toujours plus simple pour un étranger de se tourner vers ses compatriotes déjà installés dans le pays que de s'imposer au milieu d'accueil surtout si ce dernier ne manifeste pas beaucoup d'empressement à son égard.

Quant aux jugements assez sévères portés sur le système d'enseignement canadien parfois, il n'apparaît pas toujours très clairement jusqu'à quel point la communication entre les étudiants africains -du moins les francophones- ne leur fait pas adopter les mêmes stéréotypes à son endroit. L'analyse a par ailleurs révélé que souvent le manque d'information et une certaine apathie de leur part conduisaient les étudiants à ne percevoir que très sommairement ce qui s'offrait à eux.

Les réponses aux questions qui suivent permettront de vérifier dans quelle mesure les commentaires sur le système académique qui ont précédé ne retiennent de l'ensemble de l'expérience que ses aspects négatifs.

3. Situation future.

Scruter l'avenir est une tentation à laquelle peu d'hommes résistent. Les peuples africains se voient quotidiennement présentée l'image des sociétés techniquement et économiquement fort avancées. Pour ces nations "en devenir", le futur ne constitue qu'un présent de plus. Pour combler l'écart technico-économique qui les éloigne d'une partie du monde, elles doivent prendre les bouchées doubles. Les élites actuelles et a fortiori celles de demain ressentent au plus haut point l'importance de leur tâche. Même s'il faut compter avec les remaniements, voire les modifications radicales des projets antérieurement élaborés, l'appréhension de l'avenir demeure une démarche essentielle de la pensée humaine. Elle engage continuellement le présent.

Certains aspects de la prévision sont soutenus dans des limites plus facilement appréciables que d'autres. Si un contrat lie, par exemple,

l'étudiant à son gouvernement une fois sa formation achevée, celui-ci peut apprécier avec assez de justesse le nombre d'années qu'il compte passer au Canada ou ailleurs et ce même au tout début de son séjour ici. La situation diffère un peu lorsque l'étudiant doit se prononcer sur ses attitudes face à la politique de son pays ou sur le "sens" de son expérience en tant qu'étudiant à l'étranger et sur l'utilité de son séjour dans un pays comme le Canada. Il y a donc des niveaux de prévision. L'anticipation joue à l'intérieur d'un cadre plus restreint dans le premier exemple que dans les suivants.

Les remarques précédentes situent plus précisément le sens qu'il convient d'accorder à des thèmes qui, de prime abord, s'apprécient aussi différemment que les projets une fois les études au Canada terminées ou les attitudes politiques des étudiants. Sans repousser la part d'aléatoire contenue dans la démarche qui consiste à obtenir des éléments prospectifs d'une action le plus souvent en plein déroulement, on se priverait d'une source valable de renseignements en s'interdisant toute investigation pour ce seul motif.

3.0. Situation personnelle.

La situation personnelle se ramène, en définitive, à l'examen des possibilités d'établissement en permanence au Canada ou plus précisément d'une immigration définitive une fois le diplôme obtenu. Vu sous un autre angle, celui du pays d'origine de l'étudiant, il faut plutôt parler de ce qui est communément appelé l'"exode des cerveaux". C'est là un problème capital auquel ont à faire face tous les étudiants de ces pays qui tentent de se donner le personnel qualifié pour rivaliser avec les autres qui n'affrontent que peu de difficultés de ce point de vue. La tentation est grande de s'installer dans un de ces pays qui offrent apparemment autant de facilités de travail et de

rémunération. Le prix de l'immigration se traduit par l'abandon définitif des relations permanentes avec la famille, avec les amis, une intégration rarement complète dans le milieu d'accueil, peut-être l'interdiction de séjour dans son propre pays. L'étudiant veut-il abandonner son pays à ce prix?

3.0.0. Possibilité d'établissement définitif au Canada.

L'exode des cerveaux représente, semble-t-il, un des problèmes majeurs des pays qui requièrent le plus de techniciens compétents. On a déjà constaté que la France, pourtant assez bien outillée sur le plan médical, comptait plus de médecins dahoméens que le Dahomey! Cette situation paradoxale s'explique de diverses façons. D'abord ces personnes sont formées pour la plupart dans les pays européens et ensuite elles y trouvent de nombreuses facilités de travail. Chaque cas individuel vient ajouter d'autres colorations aux deux motifs précédents. Quelles que soient les raisons de cette installation plus ou moins permanente en pays étranger, le résultat reste le même.

L'enquête menée aux Etats-Unis s'est attaquée à cette question du "brain drain". Davis (1961:32) est parvenu aux résultats suivants: "An estimated 10% of all foreign students either remain permanently in the U.S. or eventually return to the U.S. In contrast to this, 97% of the Africans stated that they were <u>certain</u> to return to their home countries. An additional 2% indicated they would <u>probably</u> return to their home countries". Donc les Africains ne semblent pas tellement désireux de s'établir en permanence aux Etats-Unis. Les Asiatiques étaient beaucoup plus ouverts à une telle éventualité.

Le travail de Bourgoignie (1968:91-93) donne un son de cloche un peu différent. Le refus de s'installer au Canada et d'y travailler est moins marqué que dans le cas des Etats-Unis. Quarante-huit pour cent (48%) des étudiants africains s'opposent catégoriquement à un tel projet. Les Noirs le font plus nettement (55%) que les Arabes (31%). Parmi ceux qui acceptent cette possibilité, 20% le font sans hésitation et la même proportion avec hésitation. De ces 40%, les Maghrebins forment encore une fois la majorité (57% contre 33% seulement chez les Noirs).

Bien que les chiffres de Bourgoignie apprécient de façon plus modérée le refus de retourner dans le pays d'origine, ou le désir de travailler au Canada, il apparaît toutefois que les Nord-Africains répugnent moins à cette idée que leurs camarades Noirs. Même avec des ordres de grandeur qui varient, les deux enquêtes présentent la même "tendance".

Sur les 48 mentions recueillies, seulement 5 font allusion à la possibilité d'une installation définitive au Canada. Mais il faut voir que dans un cas, l'étudiant affirme qu'il accepterait la possibilité de travailler au Canada s'il s'agissait d'occuper un poste dans les bureaux de l'ambassade de son pays, qu'un autre y aurait songé s'il n'avait déjà été engagé comme fonctionnaire dans son pays et marié de surcroît. Un troisième ne rejette pas d'emblée de vivre au Canada, mais ce qu'il fait primer sur tout le reste, c'est son intention de ne plus retourner dans son pays beaucoup plus qu'un désir d'installation définitive au Canada. "Si je retournais là-bas, dit-il, je ne pourrais pas accepter d'être toujours surveillé comme je l'ai été avant de partir". Enfin les deux autres "ne repoussent pas l'idée de travailler ici (au Canada)". On ne sent aucun besoin pressant de travailler au Canada chez les cinq personnes qui émettent cette possibilité. Il est par ailleurs

intéressant de constater qu'aucun des étudiants mariés à une Canadienne ne comptent parmi ceux qui envisagent la possibilité de s'installer définitivement au pays. Le retour dans le pays d'origine constitue donc, selon toute vraisemblance, une démarche tout à fait essentielle dans la vie de l'étudiant africain. Cette remarque revêt d'autant plus d'intérêt que trois des cinq Africains concernés étudient au Canada depuis moins d'un an, un depuis deux ans et un autre depuis 6 ans. En fait, peu de boursiers vivant au Canada depuis plus d'un an expriment le désir d'y demeurer définitivement. Même l'étudiant qui vit au pays depuis près de neuf ans ne songe pas à en faire son pays d'adoption. L'analyse des entrevues rapproche davantage les résultats de l'enquête de Davis que de celle de Bourgoignie.

Les étudiants eux-mêmes indiquent clairement les éléments constitutifs de leur choix: le "devoir moral" d'une part et les obligations de leur contrat de l'autre. Le premier aspect, que l'un des étudiants appelle le "devoir moral", revient sans cesse dans les conversations. L'idéalisme qui anime chacun des Africains est omniprésent. Les étudiants se sentent étroitement liés à la réussite ou à l'échec du développement technico-économique de leur pays. Ils ne sauraient échapper à cette "nécessité" sans avoir l'impression de trahir leur pays. Se rattache intimement au premier facteur, sans que l'on puisse prétendre donner plus d'importance à l'un ou à l'autre, car ces deux obligations font bloc, le bris du contrat avec le pays d'origine. Les conséquences d'un acte comme la rupture d'un contrat constitue un frein non-négligeable aux velléités d'immigration dans un autre pays. Ces deux facteurs se renforcent mutuellement. Ceci dit, il est certain que l'étudiant qui désire passer outre ces "contraintes" n'en pourrait être empêché. D'ailleurs, les étudiants eux-mêmes savent très bien que les idées évoluent avec les

situations et que l'ensemble des comportements humains n'est jamais figé jusqu'à la fin de la vie. Un Sénégalais manifeste explicitement cette attitude: "Je ne sais si je penserai toujours ainsi, mais pour le moment je crois qu'il faut que les Africains retournent et aident leur pays".

On aurait tort de croire que les étudiants africains tiennent tellement à vivre dans un pays dit développé parce qu'ils y retrouvent tout ce qui peut les satisfaire sur le plan intellectuel et économique. Ils savent très bien jauger les situations qui leur sont offertes dans le pays hôte et dans leur propre pays, peser le pour et le contre pour chaque mode de vie et à la fin de ce calcul s'apercevoir que les avantages à quitter leur pays ne dépassent pas ceux qu'ils connaissent une fois de retour. Un Ivoirien saisit très bien toutes ces subtilités:

> "Le secrétaire de l'Institut (géographie) m'a offert un poste d'enseignement à C. pour l'année prochaine. Mais j'ai refusé, car je dois retourner chez moi. Bien sûr j'aurais pu accepter et me mettre de l'argent de côté. Je préfère rentrer en Côte d'Ivoire, car c'est là que je serai efficace. Je gagnerai moins qu'ici mais par rapport à la masse je jouierai d'une position privilégiée. Somme toute, j'aurai là-bas un statut social meilleur que j'aurais ici même en gagnant un salaire de beaucoup supérieur".

Il apparaît donc assez nettement que les étudiants apprécient parfois fort différemment leur situation qui, de notre point de vue, se compare mal à celle dont ils bénéficient chez eux. Rares sont les gens qui quittent définitivement leur pays pour le simple plaisir de vivre ailleurs. Des circonstances plus ou moins contraignantes, économiques, politiques ou tout à fait personnelles, conduisent, le plus souvent, à l'adoption d'une telle décision. Trois étudiants qui ont manifesté leur désir de retourner vivre dans leur pays ont rappelé que seule une situation politique précaire les inciterait à

refuser d'y remettre les pieds.

Bref, la très grande majorité des étudiants africains au Canada n'envisagent pas de s'y établir définitivement. A moins de circonstances très spéciales, comme par exemple l'instabilité politique de leur pays, ils y retournent ou projettent d'y retourner dans leur pays. Il convient cependant de bien préciser que le désir profond de retourner chez eux pour travailler à l'édification de leur pays ne s'oppose pas forcément à un séjour à l'étranger parfois très long qui nous incite quelquefois à penser qu'ils se fixent à leur insu dans le pays où ils étudient. L'étudiant qui passe cinq ou huit ans (parfois davantage) à l'étranger donne peut-être l'impression qu'il adhère à un point tel aux valeurs dites occidentales qu'il lui sera impossible de se "recycler" une fois retourné chez lui. Cette appréhension se justifie en partie. Mais elle n'exclut pas d'emblée l'autre partie de l'alternative, à savoir la possibilité de "réadaptation" à un mode de vie abandonné depuis un certain temps. La conception du "temps" n'est peut-être pas la même pour l'étudiant africain et pour son homologue européen ou américain.

Le mûrissement de la pensée et sa mise en application ne se fondent peut-être pas sur le même rythme que celui que nous adoptons. La parenthèse que constitue le séjour à l'étranger ne s'inscrit peut-être pas dans les mêmes limites pour l'étudiant africain. On comprendrait, dans cette perspective, qu'il envisage le prolongement de son séjour à l'étranger avec moins d'inquiétude que l'étudiant européen ou américain.

Ces remarques n'invalident aucunement les revendications que les étudiants africains font pour pouvoir retourner dans leur pays un fois tous les deux ans (2.1.0.). Dans ce cas il s'agit de ne pas perdre contact avec les

réalités du pays dans le souci de mieux y travailler pour une part et de voir où en est la situation politique de l'autre. Cela ne met pas en cause la possibilité de prolonger leur séjour pendant un temps que certains jugent peut-être excessif. Ainsi il y aurait distinction entre un établissement permanent au Canada et le prolongement du séjour pour parfaire ses connaissances. Qu'on songe à deux étudiants, un Zaïrois et un Rwandais, l'un au Canada depuis 6 ans, l'autre depuis 5 ans. Le premier pense demeurer encore deux ou trois ans au pays, le second cinq ou dix ans. Et tous les deux veulent retourner dans leur pays et n'envisagent même pas de demeurer en permanence au Canada. Se bercent-ils d'illusion ou vont-ils un jour matérialiser leurs projets? Rien de permet de douter qu'ils séparent l'immigration définitive de la prolongation de leur séjour.

3.1. Situation académique.

Partant de la constatation que les étudiants africains ne projettent pas de demeurer au Canada, on peut essayer de déterminer le nombre d'années qu'ils comptent passer à y étudier. Une fois leur séjour ici terminé, vont-ils se rendre immédiatement travailler dans leur pays ou songent-ils à s'arrêter encore quelque temps ailleurs avant d'abandonner les études universitaires? Ces thèmes abordent donc le futur académique des étudiants, leurs projets en ce qui concerne la recherche de diplômes, car c'est bien de cela qu'il s'agit en partie.

Tout en déterminant les étapes ultérieures d'études universitaires, il est important d'effectuer un bilan provisoire de l'expérience vécue en milieu africain. De toute évidence, les étudiants au Canada depuis trois ou quatre mois au moment de leur interview manquent de recul pour porter un jugement sur l'enseignement qui leur est donné. Cela ne les empêche pas pour

autant d'apporter leurs commentaires sur ce thème.

3.1.0. Combien d'années encore au Canada.

On a déjà indiqué que le calcul de la durée approximative de séjour ne s'effectuerait qu'une fois connues toutes les variables à additionner, soit le nombre moyen d'années passées au Canada jusqu'au moment de l'entrevue, plus le nombre moyen approximatif d'années à faire pour compléter les études. Nous savons déjà que les étudiants interviewés avaient une moyenne de séjour de 30 mois environ(deux ans et demi)

Le calcul du nombre d'années d'études à effectuer avant de quitter le Canada demeure plus flou en règle générale,exception faite de ceux qui s'apprêtaient à partir au moment où ils ont été interrogés. Tout en ne négligeant pas la part d'incertitude qui caractérise ces données, on peut estimer à 20 mois supplémentaires la période moyenne que les étudiants envisagent de passer encore au pays. Les limites minimum et maximum se situent à un mois -même à zéro si on retient l'étudiant interviewé quelques jours à peine avant son retour dans son pays- et à 60 mois. En additionnant les deux moyennes, on obtient une durée de séjour moyenne de 50 mois (4 ans et 2 mois).

Le chiffre est un peu supérieur à celui que propose Bourgoignie dans son travail (1968:66). Ce dernier établit la durée moyenne de séjour des Africains au Québec à 42 mois (3½ ans). Celui des étudiants africains en France, N'diaye (1962:121-122) l'évalue à 3.4 ans.

Il est assez difficile de déterminer avec précision la durée de séjour effective des étudiants africains au Canada. Une chose demeure assurée: malgré les critiques quelquefois violentes qu'ils ont formulées à l'endroit du système universitaire canadien, quatorze des interviewés émettent le désir

de poursuivre leurs études jusqu'à la maîtrise, voire jusqu'au doctorat. Ceux qui s'expriment dans ces termes sont nécessairement inscrits au premier cycle universitaire. Le problème majeur qui se pose pour eux réside dans l'obtention d'une bourse, car l'ACDI n'est pas toujours prête à débloquer des fonds pour prolonger les études de ceux qu'elle a déjà financés pendant trois ans. Le prolongement du financement des étudiants doit s'effectuer sur examen des dossiers des candidats. Cette possibilité n'est pourtant pas exclue.

Plusieurs étudiants désirent pendant qu'ils se trouvent déjà sur place, pousser leurs études universitaires le plus loin possible avant de rentrer chez eux. Ceci fait dire à un ivoirien qu'il préférerait faire sa maîtrise au Canada parce qu'il faut compter plus de temps si l'on étudie en France. Une bonne proportion d'entre eux réussit à matérialiser ses désirs. Les stagiaires de l'ICI font exception, car leur cours ne dure que deux ans.

Ce problème se rattache indirectement à celui qui a été soulevé lors de l'analyse du thème précédent (3.0.0.). Les étudiants considèrent parfois la possibilité de demeurer à l'étranger pendant six ou sept ans pour y acquérir la meilleure situation académique sans que surgisse le dilemme posé pour le choix définitif entre le pays d'origine et le pays hôte. Le prolongement du séjour à l'étranger n'engendre aucune incompatibilité avec le projet de retour dans le pays d'origine.

3.1.1. Etudes ailleurs après le Canada.

Même si les étudiants africains quittent le Canada après avoir terminé un premier cycle universitaire, abandonnent-ils immédiatement les études pour rentrer chez-eux? L'analyse de ce thème aurait permis de constater la

proportion des étudiants qui quittent après l'obtention du baccalauréat spécialisé ou de la licence , mais les données recueillies (19 mentions) sont en nombre insuffisant. On peut toutefois procéder à une énumération exhaustive des divers programmes envisagés. D'abord six étudiants rentrent travailler dans leur pays, ce qui n'exclut pas, pour la moitié d'entre eux, la possibilité de revenir aux études (au 2e ou au 3e cycles, voire au niveau post-doctoral) après quelques années de mise en pratique de leurs connaissances. Parmi les 12 qui désirent poursuivre maintenant leurs études, 6 pensent à la France,(dont un anglophone) un aux Etats-Unis, un à la Grande-Bretagne, un à la Belgique, une à son propre pays. Deux étudiants optent pour le Canada et ne répondent donc pas à la question. Enfin deux espèrent continuer leurs études, mais ne savent pas encore où ils iront.

Avec un très petit nombre de cas, un grande partie des possibilités logiques qui s'offrent aux étudiants est couverte. Soit qu'ils retournent au travail momentanément abandonné pour compléter un premier cycle d'études universitaires, soit qu'ils commencent à travailler une fois terminé ce premier cycle. D'autres préféreront prolonger jusqu'au 2e ou au 3e cycles au Canada ou ailleurs avant de regagner leur pays; d'autres aussi feront une pause après le premier cycle pour acquérir de l'expérience dans leur secteur de recherche et reviendront éventuellement aux études au Canada ou dans un autre pays avant de quitter définitivement les salles de cours. Toutes ces situations varient au rythme de chaque individu et en fonction des occasions qui se présentent à lui. Le petit nombre de cas sur lequel se base l'analyse ne permet pas de déceler une tendance prédominante dans l'orientation des étudiants. Les remarques suggérées par l'examen d'autres thèmes autorisent à penser cependant que les Africains tendent, en règle générale, de poursuivre

leurs études dans la foulée. Ils se consacreront ensuite à leur travail.

3.1.2. Spécialisation canadienne est-elle suffisante?

Des trente-quatre étudiants interrogés sur ce thème, 31 affirment que la spécialisation canadienne acquise dans leur domaine leur paraît largement suffisante, deux retiennent leur jugement jusqu'à confrontation avec les réalités de leur pays et un seul repart insatisfait. Ce dernier a connu des difficultés avec ses professeurs et avec l'ACDI. Etudiant au Canada depuis 6 ans, ses déboires n'ont cessé de s'accumuler quelques temps avant l'entrevue et le moins qu'on puisse dire, c'est qu'il était mal disposé à cette époque.

Cette prise de position par la presque totalité des étudiants rencontrés surprend un peu. Les reproches qu'ils ont adressés au système d'enseignement et l'isolement qu'ils ont dit ressentir profondément faisaient appréhender un bilan beaucoup moins serein que celui qu'on constate maintenant. S'il n'enlève pas toute crédibilité aux remarques présentées plus haut, il en atténue en partie la force.

Accuser les étudiants d'inconsistence sur cette base est un peu facile, car le thème qui leur est soumis se rapporte spécifiquement au contexte académique et non pas à tout ce qui l'entoure. Tenant compte à la fois des qualités et des défauts du système universitaire canadien, les étudiants africains sont à même de juger si la formation reçue leur semble adéquate. C'est dans ces conditions qu'il faut replacer la satisfaction apparemment éprouvée par les boursiers venus se spécialiser au Canada. D'ailleurs ils ont très présent à l'esprit les ajustements qui s'imposeront dans certaines professions -médecine et agriculture par exemple- au moment de les pratiquer en Afrique.

L'enquête conduite aux Etats-Unis a produit des résultats analogues. Il ressort en effet de cette étude que 79% des étudiants africains se disent satisfaits des cours reçus, totalement ou en partie. De plus, environ 48% croient que leurs études aux Etats-Unis leur serviront dans leur pays d'origine (Davis, 1961:15).

Deux sources d'appréhension s'inscrivent à l'intérieur de la satisfaction volontiers admise par les étudiants; la reconnaissance de l'équivalence des diplômes et le besoin de poursuivre leurs études au moins jusqu'au 2e cycle. Ces deux problèmes indirectement reliés ont été mentionnés à cinq reprises dans chaque cas. En ce qui concerne l'équivalence des diplômes, cinq étudiants craignent que le baccalauréat spécialisé -diplôme universitaire- ne soit confondu avec le baccalauréat qui couronne les études secondaires en France. Le diplôme canadien n'étant pas reconnu dans leur pays, les étudiants s'inquiètent de leurs chances de promotion. L'un d'eux pense même qu'un compatriote rentrant de France avec des qualifications inférieures aux siennes se verra octroyer un meilleur poste parce qu'il a étudié en Métropole. Une des façons de remédier à un tel désavantage consiste à décrocher un diplôme supérieur au bac ou à la licence, c'est-à-dire une maîtrise. Tout en accroissant les possibilités de promotion "en termes absolus", l'acquisition d'un diplôme de 2e cycle pallierait le danger que comporte la possession du seul diplôme de 1er cycle. Or, pour poursuivre jusqu'à ce niveau, il faut que le gouvernement canadien et celui de l'étudiant s'entendent sur les clauses d'un nouveau "contrat" non prévu au début des études du boursier. Les complications qui s'ensuivent parfois rendent ces modifications délicates et les étudiants craignent que leurs démarches n'aboutissent à rien. Les commissions crées en vue de la normalisation des divers systèmes de crédit doivent avoir résolu en

bonne partie -du moins sur papier- ces imbroglios administratifs depuis le temps où se sont tenues les entrevues. Ce motif d'incertitude n'en a peut-être pas encore été totalement éliminé.

Bref, en isolant la formation académique de tout le contexte socio-culturel dans lequel elle baigne, les étudiants portent un jugement favorable sur l'enseignement qui leur est donné et les qualifications qu'il procure. Ce point de vue explique la satisfaction générale que montrent les boursiers ici après avoir surtout insisté sur les lacunes du système universitaire et les travers de la vie au Canada. Le désir exprimé par plusieurs de poursuivre leurs études au Canada ou même d'y revenir après avoir travaillé pendant quelques années cautionne, pour ainsi dire, ce "nouveau" jugement.

3.2. Situation sociale et politique.

La situation politique et sociale touche surtout les aspects les plus immédiatement perceptibles de la réinsertion de l'étudiant dans son propre milieu. Tout en lui demandant de préciser l'actif et le passif de son expérience, on peut voir quelles répercussions son séjour a sur son comportement et comment il perçoit la collaboration entre le Canada et son pays. Ces thèmes permettent de mieux cerner ce que l'étudiant retient des quelques années qu'il a passées ici et les transformations qu'il aimerait voir se réaliser dans un secteur ou dans l'autre de la coopération en matière d'éducation.

A travers les réponses à chacun de ces thèmes, l'analyse des réactions des étudiants face au système supérieur d'enseignement canadien gagne probablement en précisions et en nuances. Plus que tout autre le dernier thème évoqué dans le questionnaire (3.2.4.) visait expressément à départager les attitudes profondes des étudiants. Nous savons déjà que tout en postant

contre des méthodes d'enseignement (évaluation des examens par exemple) ou l'inadaptation de certains cours ou bien encore la superficialité et la distance des relations avec les camarades de cours et les Canadiens en général, les étudiants reconnaissent que l'enseignement qu'ils ont reçu au Canada leur profitera beaucoup en Afrique. Ces oscillations entre les aspects négatifs et positifs de leur expérience peuvent dérouter et faire douter du sérieux que les étudiants ont mis dans leur évaluation. Le dernier thème a été placé dans le questionnaire précisément pour "contraindre" en quelque sorte l'étudiant africain à tirer un trait, à faire l'addition du pour et du contre, dans la mesure où il est possible de figer ainsi l'expérience humaine.

3.2.0. Travail envisagé au retour en Afrique.

Après un séjour plus ou moins long à l'étranger, les étudiants africains vont rentrer chez eux dans la forte majorité des cas. Qu'est-ce qui les attend à leur retour? Où vont-ils travailler? En fait, aucune des personnes interviewées (38 mentions) ne s'inquiète vraiment de cette question. Seulement deux étudiants laissent planer un doute sur un éventuel employeur. Les trente-six autres savent que leur gouvernement leur procurera un emploi parce que ceci fait partie de l'entente signée avant leur départ. Comme le rappelle un Zaïrois, étudiant en agriculture: "Je ne sais s'ils vont me mettre dans l'enseignement ou ailleurs mais de toute façon ce sera pour le gouvernement". De toute évidence, l'Etat constitue le principal employeur de ces étudiants. Ce n'est que dans un seul cas sur les 38 interviews que l'étudiant ne prévoit pas être engagé directement ou indirectement par l'Etat. Il veut se lancer dans le commmerce international. Bien que l'éventail des professions soit relativement étendu, force est de constater que l'Etat emploiera la totalité des étudiants de l'échantillon.

TABLEAU 24

TRAVAIL AU RETOUR EN AFRIQUE

Enseignement	14	Ingénieur(radar)	1
Ministère	10	Electricité	1
Epuration des eaux	2	Commerce international	1
Médecine	2	Mines ou pétrole	1
Travailleur social	1	Chirurgie dentaire (hôpital)	1
Pharmacie(hôpital)	1		
Biblio. nationale	1	Ne sait pas	2

Ce tableau appelle quelques commentaires. Seul l'étudiant qui se destine au commerce international ne se propose pas, de prime abord, de travailler pour l'Etat. Toutes les autres professions s'intègrent directement ou indirectement dans le champ d'activité des Etats. L'exemple le plus patent provient justement de l'enseignement qui réunit le nombre le plus élevé de mentions. Dans la mesure où tout le secteur de l'éducation tombe sous la direction d'un ministère, les enseignants relèvent donc de l'appareil administratif étatique. En ce qui concerne la catégorie "ministère" qui vient en second derrière l'enseignement, elle regroupe ceux qui sont officiellement rattachés à l'un ou à l'autre ministère. Ingénieurs, agronomes, spécialistes en éducation et d'autres encore composent ce groupe de techniciens. Les étudiants qui prévoient travailler comme spécialistes en épuration des eaux, en électricité ou dans le domaine des mines ou du pétrole s'attendent également à travailler pour l'Etat, mais rien n'est fixé quant à leur possibilité de mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Leur gouvernement leur fournira du travail, c'est certain. Le secteur privé étant à peu près inexistant dans de nombreux pays africains, il y de fortes chances que l'Etat les emploie. Cela reste

aussi valable dans le cas de l'ingénieur, spécialiste en radar, de la bibliothécaire et des médecins attachés à des hôpitaux gouvernementaux.

L'enquête de N'diaye donne des chiffres à certains égards analogues à ceux de la présente analyse mais aussi plus diversifiés. Les étudiants africains en France se répartissent en trois "groupes" selon le travail qu'ils espèrent obtenir chez eux. Le secteur public avec 72.1% recrute la plus grosse partie des étudiants; puis viennent les professions libérales avec 19.3% et enfin le secteur privé avec 8.6%. Si on regarde les raisons évoquées de ces choix, les premiers insistent sur la nécessité de servir l'Etat et le peuple et aussi la reconnaissance des dépenses encourues par le pays pour leur permettre de se spécialiser. Ceux qui sont attirés par les professions libérales font état de leur désir d'indépendance et de leur ferme propos de ne pas laisser la politique interférer dans l'exercice de leur profession. Enfin ceux qui misent sur le secteur privé mettent de l'avant la liberté d'action et font montre d'un sens plus grand d'individualisme et de recherche du gain, de dire N'diaye (1962:231-238).

Donc le secteur public l'emporte sur les autres, mais avec une netteté moins grande que dans l'échantillon canadien. Les résultats de N'diaye demeurent plus près de ceux du Canada que ceux de l'enquête menée aux Etats-Unis. Davis et ses collaborateurs (1961:32) retrouvent la même prédominance de l'enseignement sur les autres professions (36% des cas) mais, avec le service civil (14%), les emplois fournis par l'Etat ne concernent qu'environ un étudiant sur deux (même s'il faut tenir compte des 20% d'abstentions à cette question dans l'enquête de Davis). Comme complément d'information, les auteurs ajoutent que l'enseignement ou toutes les activités qui y sont reliées n'attire pas seulement les spécialistes en éducation, mais également 53% des

spécialistes en "humanités", 52% de ceux en théologie, 45% de ceux en sciences physiques et naturelles et 38% de ceux en sciences sociales. Aux postes de fonctionnaires au sens plus restreint du terme, les enseignants s'ajoutent pour former la masse la plus importante d'employés de l'Etat. Cette remarque vaut probablement pour chacune des trois enquêtes.

A première vue, les 8.6% qui, parmi les étudiants africains en France, se dirigent vers le secteur privé étonnent un peu. Les résultats de la présente enquête donnent une image beaucoup plus homogène de la réalité. Or, lorsqu'on y regarde d'un peu plus près, on constate que l'embauche dans un service étatique ne représente pas une solution nécessairement recherchée d'une part et sans aucune possibilité de changement de l'autre. Par exemple, cinq étudiants de l'échantillon admettent premièrement que, puisqu'ils ont signé un contrat avec leur gouvernement pour pouvoir étudier, il ne saurait être question de rompre cette entente. Deuxièmement, ils accepteraient de travailler dans le secteur privé si seulement celui-ci leur donnait quelques garanties et, c'est là le troisième point, se promettent même de passer à leur compte aussitôt qu'ils en verront la possibilité.

Les termes du contrat passé avec son gouvernement et le manque de compétition du secteur privé face au secteur public, mènent en quelque sorte l'étudiant à s'inscrire dans la structure du secteur public même dans le cas où il préférerait s'orienter autrement, ceci bien entendu en fonction du genre de formation qu'il a reçue. Ces remarques ne visent aucunement à imputer aux gouvernements africains des intentions qu'ils n'ont pas. La conjoncture actuelle dans plusieurs pays africains fait que les choix d'emplois en dehors de la portée de l'Etat sont rares pour ceux qui cumulent un certain nombre d'années de scolarité. Ce qui n'infirme pas non plus le fait que plusieurs

étudiants voient d'un bon oeil de travailler comme foncionnaire et ne perdent pas de vue de gravir la hiérarchie administrative pour ensuite passer au domaine plus proprement politique.

Ce qui apparaît comme le plus gênant dans ces situations parfois confuses, c'est au fait le contrat lui-même liant l'étudiant à son gouvernement. Pour pouvoir étudier à l'étranger, le candidat à une bourse signe un contrat de dix ans avec son gouvernement (ce type d'entente ne prévaut peut-être pas dans tous les pays africains, mais certainement dans plusieurs d'entre eux). Le nombre d'années passées à étudier se retranche des dix années du contrat. Plus longtemps le boursier étudie moins de temps il sera lié par son travail à son gouvernement. Il importe donc de doser les intérêts des deux parties en cause. L'étudiant est assuré de la sécurité d'emploi et l'Etat s'assure les services d'un spécialiste. Le jour où se terminera cette entente, celui qui travaille dans un service gouvernemental ne modifiera probablement pas son programme et se sentira peut-être tout à fait satisfait de son sort, mais il obtiendra une certaine autonomie en droit sinon en fait.

Cette interprétation ne repose que sur des données fragmentaires et il n'est pas sûr qu'elle remporte l'adhésion de toutes les personnes concernées. On peut y voir une hypothèse de travail que d'autres perspectives partielles pourraient compléter. Elle ne s'applique, il va sans dire, qu'aux boursiers qui bénéficient de l'aide directe ou indirecte de leur gouvernement et qui signent un contrat avec lui. Les mêmes conditions n'incombent pas, à ce qu'on sache, à ceux qui financent des organismes privés (v.g. confréries religieuses).

3.2.1. Utilité du séjour au Canada.

Deux tendances apparaissent dans la compilation des données (21 mentions

seulement). Les étudiants jugent l'utilité de leur séjour à deux niveaux: la formation académique et la mise en contact avec une culture différente et l'enrichissement intellectuel qui s'ensuit. Un tel résultat n'a pas de quoi surprendre. L'étudiant est venu au Canada pour se perfectionner ou apprendre un métier. Cette finalité doit donner un sens à l'expérience entreprise. La vie en milieu socio-culturel étranger, même perçue ou vécue négativement, influence aussi la vision qu'un individu se fait de lui-même et de sa société. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que ces deux éléments donnent un sens à cette situation. L'autre possibilité logique consiste simplement à nier l'utilité d'un séjour d'études.

Des vingt-et-une personnes interrogées, neuf mettent l'accent sur l'utilité de leur séjour en termes de formation ou d'acquisition de connaissances particulières, sept insistent sur le caractère plus général de ce qu'ils retirent de leur expérience, i.e. en termes d'élargissement culturel. Deux étudiantes nient toute utilité à leur séjour au Canada. Deux étudiants ne se prononcent pas et un autre place la formation et l'enrichissement personnel sur un même pied. En fait, ceux qui jugent l'utilité de leur séjour du point de vue de la formation acquise ne négligent pas nécessairement l'aspect plus général, non plus que ceux qui placent à l'avant ce dernier ne négligent de se référer à la formation qu'ils ont reçue. Les étudiants se réfèrent généralement aux deux aspects tout en appuyant davantage sur l'un ou sur l'autre. Seulement un étudiant a explicitement placé les deux en étroite correspondance.

Pour en revenir aux étudiantes qui adoptent une position négative vis-à-vis leur situation d'étudiantes africaines au Canada, l'une croit que l'Africain n'a rien à retirer de plus en venant ici. "L'étudiant ghanéen n'a absolument pas besoin de venir ici. Il peut étudier tout ce qu'il veut là-bas,

et aussi bien. Seulement s'il veut le faire pour voyager, ou pout tout autre raison, il devrait attendre la fin de son cours universitaire africain, pour ne pas rester plus de deux ou trois ans parti". Elle-même compte d'ailleurs retourner dans son pays pour se spécialiser. Cette étudiante jouit peut-être de conditions relativement plus favorables que d'autres par le fait que son pays est mieux équipé que plusieurs autres pays africains dans le domaine de la scolarisation. Tous ses camarades ne peuvent peut-être pas se permettre encore maintenant d'étudier chez eux. D'autre part, elle ne rejette pas l'intérêt que représente la vie à l'étranger pendant quelques années et elle explique que le "goût de l'aventure" l'a motivée à se déplacer ailleurs. En définitive elle croit davantate à l'utilité d'un séjour à l'étranger pour augmenter des connaissances générales plutôt que pour acquérir une formation professionnelle.

L'autre étudiante, Marocaine installée au pays depuis près de neuf ans, tout en reconnaissant qu'"il y a des choses positives" (sur lesquelles elle ne s'étend pas) appuie surtout [illegible] le bilan négatif dans ses relations avec les autres. Connaissant aussi bien le milieu anglophone que francophone du Canada, ses conclusions ne les distinguent pas. Elle ne retient que les échecs dans ses tentatives de communication avec les Canadiens.

Quant à ceux qui insistent sur l'utilité de la formation académique, la plupart rappellent que la vie en milieu étranger leur a apporté quelque chose. Une étudiante -les femmes émettent décidément les opinions les plus radicales sur ce thème- guinéenne se replie pour sa part sur l'utilité de la formation académique, car à part l'apprentissage d'un métier, elle "n'a pas rencontré de chaleur humaine". L'enrichissement du contact avec une autre culture n'a pas de résonance pour cette étudiante.

Un Zaïrois présente un point de vue "complémentaire" du précédent en ce sens qu'il rapproche l'utilité de son séjour au Canada de l'ouverture sur le monde et d'un complément de culture générale avec lequel il va repartir. "Du point de vue strictement professionnel, ma formation est bonne, mais elle aurait probablement été meilleure si j'étais resté dans notre université. L'avantage que j'ai reçu en venant ici, c'est sur le plan de la culture. Le fait d'avoir connu un milieu différent est très formateur pour la personnalité et la culture générale". Avec le recul des années, cet étudiant s'accorde avec la Ghanéenne citée plus haut pour dire que la formation professionnelle peut s'acquérir sur place, dans le pays d'origine. Ce qu'une expérience de ce genre apporte, c'est la connaissance d'un autre mode de vie.

Bref, d'après les quelques données offertes à l'analyse, la tendance semble de retenir les aspects positifs plutôt que négatifs d'une part et parmi les premiers d'insister surtout sur la formation et l'enrichissement personnel que procure le séjour dans un pays étranger.

3.2.2. Collaboration entre les pays africains et le Canada dans le domaine de l'éducation.

La coopération internationale en matière d'éducation s'effectue à différents niveaux et met en jeu des mécanismes variés. En plus d'accueillir des étudiants étrangers, les pays techniquement avancés envoient de leurs ressortissants dans les Etats qui réclament de l'aide technique et économique. Ces formes d'aide prennent des colorations diverses selon les ententes qui sont passées entre les Etats mis en cause. Elles n'épuisent pas toute la gamme des modalités de la coopération; elle ne s'avèrent peut-être pas obligatoirement les plus adéquates. Comment les étudiants africains au Canada pensent-ils ou repensent-ils la coopération entre leurs pays et le Canada?

Cette interrogation a donné lieu à l'introduction du présent thème dans le questionnaire.

Les quarante (40) personnes interrogées sur ce sujet ont émis des opinions fort variées, touchant souvent plusieurs points à la fois. A travers ces énoncés se dessinent des ensembles, des catégories assez aisément identifiables. La première d'entre elles reprend l'aspect le plus immédiatement tangible pour les étudiants: la collaboration offerte par des pays comme le Canada de former des spécialistes qui vont retourner travailler chez eux. Les Africains (11 mentions) adoptent une position "réaliste" en face de la situation actuelle de la plupart de leur pays. Ne possédant pas le personnel qualifié pour enseigner certaines matières sur place, le moyen de formation apparemment le plus efficace consiste à s'instruire là où existe déjà l'enseignement approprié. La conjoncture actuelle, plus ou moins précaire, exige des moyens efficaces de rétablissement de l'équilibre. Un Dahoméen ajoute même "qu'il est utile à un étudiant de sortir de son pays pour aller étudier ailleurs, après avoir étudié 15 ans dans son pays". Inutile de dire que cette prise de position ne sied pas à tous les étudiants, peu s'en faut. Parmi les autres arguments qui militent en faveur de la continuation de l'aide canadienne par l'invitation d'étudiants au pays, un Algérien, étudiant en foresterie, précise qu'il serait "ridicule" de fonder une faculté dans cette discipline (dans son pays)" dans les circonstances actuelles parce que d'autres priorités doivent être respectées et que la demande -et l'offre qui s'y rattache partiellement- n'autorise pas, pour le moment, la création de l'infrastructure académique et administrative nécessaires.

En second lieu (9 mentions) vient une tendance presque diamétralement opposée à la première: on préconise la transformation des crédits actuellement

consentis pour la formation des Africains au Canada en fonds mis à la disposition des Etats pour la construction et l'organisation de centres universitaires en terre africaine. Donc chez les étudiants comme à tous les autres niveaux, -conseillers d'étudiants, administrateurs, politiciens même- on retrouve les deux tendances opposées: partisans d'une aide sous forme de bourse aux étudiants et d'envoi de coopérants en Afrique d'une part et partisans d'une "africanisation" de l'enseignement universitaire de l'autre, i.e. création d'universités (ou de centres de recherche) en Afrique et formation des étudiants sur place avec la participation de coopérants jusqu'à la prise en charge de l'enseignement par les Africains eux-mêmes lorsqu'ils ne se trouvent pas déjà de spécialistes dans telle ou telle discipline. Pour mieux faire paraître l'intérêt de cette démarche, un autre Dahoméen utilise une formule lapidaire: "Il est préférable d'apprendre à pêcher que de donner du poisson". L'édification d'universités africaines multiplie les chances de formation de spécialistes.

Les administrateurs canadiens ne sauraient s'impliquer dans des projets d'une telle envergure qu'avec prudence. L'investissement de capitaux que représentent la construction de locaux et l'achat d'équipement sans compter les coopérants qui devront épauler les autochtones dans la "phase de lancement" de l'université engagent dans des dépenses plus onéreuses que le financement de boursiers. Un Nigérian donne entièrement raison à ces arguments et qualifie une entreprise comme celle-là "d'irréaliste" à cause des déboursés qu'elle implique. Des projets de ce genre ont pourtant été mis sur pied.

D'autres étudiants (7 mentions) poussent l'argument un peu plus loin. Pour eux les Africains doivent cesser de mendier de l'argent ou d'autres

formes d'aide et décider une fois pour toutes de prendre en main leur destinée. L'attitude de dépendance que les pays africains adoptent en face du monde "occidental" leur enlève toute prétention à l'autonomie, tout désir de mettre enfin la main à la pâte. Pour un Ivoirien, il importe que chaque pays africain "trouve lui-même une solution originale à ses problèmes". Un camarade nigérian développe davantage cette idée: "...ce n'est pas en empruntant un modèle construit par une autre société et pour elle et en tentant de la calquer sur une réalité différente qu'on parviendra à solutionner le problème de cette société". Une Ghanéenne croit pour sa part que s'il y a un quelconque fondement à une collaboration canado-africaine, "les échanges doivent être réciproques...des étudiants canadiens devront aller étudier en Afrique si les Africains viennent étudier ici, sans quoi il n'y a pas de réciprocité et l'un des deux côtés se sent obligé". D'autres étudiants reprennent le sujet sur la même base mais arrondissent les angles, si l'on peut dire. Ainsi un Camerounais, tout en souhaitant que des Africains viennent se spécialiser au Canada, préconise que les Canadiens se rendent au Cameroun sinon pour augmenter leur bagage scientifique, au moins pour profiter d'un séjour dans une culture différente. Ce dernier croit moins fermement aux potentialités de formation sur le plan universitaire en Afrique, mais il garde le même principe fondamental d'échange au sens plein du terme.

Cette notion d'échange d'étudiants, voire de professeurs n'apparait pas d'un bon oeil à tous les Africains. Une Nigérienne, au demeurant pleinement d'accord en ce qui concerne la venue d'étudiants africains au Canada, ne favorise pas la venue d'étudiants canadiens en Afrique par crainte qu'elle ne soit perçue "comme un nouvel envahissement des Blancs en Afrique et comme une nouvelle forme de colonisation."

Toujours dans le domaine du financement des étudiants, quatre mentions font état d'une formule particulière d'aide. Puisqu'il existe sur le continent africain des universités qui permettent à ceux qui le désirent de se spécialiser et que, par ailleurs, le boursier doit garder contact avec les réalités africaines, les pays qui se disent prêts à soutenir financièrement les étudiants africains devraient peut-être leur octroyer des bourses pour études sur ce continent. A la différence de certains de leurs camarades, ceux-ci ne préconisent pas le financement d'universités en Afrique mais simplement celui des étudiants de façon à leur éviter ce "déracinement" dont il est si souvent question. Dans ce cas, seul le choix d'une discipline non-enseignée en Afrique obligerait l'étudiant à se rendre en dehors du continent.

Quelques boursiers (8 mentions en tout) reviennent sur les problèmes de financement au Canada pour rappeler qu'il serait peut-être plus sage d'accepter un nombre plus limité de candidats mais de leur fournir les moyens de vivre au Canada, même de leur permettre de travailler à temps partiel ou durant les vacances d'été comme cela se pratique aux Etats-Unis, et aussi de retourner dans leur pays une fois tous les deux ans pour éviter qu'ils ne perdent totalement contact avec les "réalités africaines" (4 mentions). Avec un égal souci du bien-être des boursiers au Canada, les autres (4 mentions) vont même jusqu'à suggérer que les bourses d'étude ne soient distribuées que pour le deuxième ou le troisième cycle universitaire. Ainsi, un nombre limité de candidats recevraient une bourse plus substancielle et ce n'est qu'au moment d'une plus grande maturité intellectuelle et conscients des applications de leur champ de recherche dans le contexte africain que les boursiers partiraient à l'étranger. Personne ne cache la difficile réalisation de ce programme dans l'état actuel des choses. Abordé sous cet angle, le problème

renvoie à la création ou à l'agrandissement de centres universitaires en Afrique avec leur contingent de débats administratifs et politiques.

Les administrateurs et les professeurs interrogés par Norma Walmsley n'ont pas abordé la réduction possible du nombre des effectifs des étudiants étrangers dans leurs discussion des problèmes de financement. La suggestion faite par les étudiants ne manque pas de courage et de réalisme. Elle apparaît à un moment d'autant plus crucial que Walmsley en arrive à la conclusion (1970:317) qu'avec le même "réalisme", les professeurs et les administrateurs ne voient pas très bien comment se réaliserait une opération financière de cette importance, malgré le bien-fondé que tous lui reconnaissent. Pour bien souligner le tiraillement des responsables d'étudiants étrangers, l'auteur écrit:

> "Nous avons demandé l'opinion des conseillers aux étudiants étrangers et de certains professeurs au sujet des visites au pays d'origine et des frais de voyages ainsi occasionnés. Dans l'ensemble,on reconnaît le prix élevé de ces visites, mais on les favorise pour des raisons humaines, tout en soulignant que les étudiants pourraient alors reprendre connaissance des besoins de leur pays et s'assurer un emploi à la fin de leurs études. La majorité des gens consultés souhaiteraient permettre aux étudiants mariés de retourner dans leur pays chaque année et permettre aux étudiants célibataires d'y retourner tous les deux ans".(idem: 104-105).

Les tenants de ce point de vue ne semblent pas remettre en cause la formule d'aide elle-même. Ils adhèrent à l'option de la venue d'étudiants étrangers au Canada. Ils sont partagés sur une des modalités de financement des boursiers. Mais il en est aussi qui préconisent le développement des services universitaires dans les pays concernés, jumelé avec l'envoi des coopérants (idem:112).

Jusqu'à maintenant, nous avons vu que les étudiants de l'échantillon favorisent les uns la continuation de la venue de boursiers au Canada et les autres la construction d'universités en Afrique avec l'aide canadienne (matérielle et humaine) pour parvenir à la prise en charge par les Africains de l'enseignement supérieur chez-eux. Se greffent à ces deux positions "fondamentales" plusieurs variables. L'autre grande tendance (8 mentions) accole explicitement l'envoi de coopérants canadiens à la venue de boursiers au Canada. Ces personnes ne prennent aucun risque! Le développement de l'enseignement de niveau supérieur en Afrique, tout comme la formation de spécialistes africains là où il faut aller pour la chercher, s'effectuent concurremment.

De la même manière qu'a été mis en doute l'intérêt pour des étudiants africains, du moins au premier cycle, de venir se spécialiser au Canada, de même la présence en milieu africain de professeurs canadiens risque d'être critiquée. En fait, deux étudiants s'interrogent sur la préparation des coopérants canadiens avant de se rendre travailler en Afrique. Une Guinéenne considère que les coopérants sont trop jeunes et manquent d'expérience. Un Sénégalais s'élève cependant contre des jugements trop catégoriques sur les coopérants:"Il n'est pas normal d'exiger d'une personne qui veut offrir ses services qu'elle se plie totalement et sans explication au milieu où elle travaille. Il faut pouvoir lui expliquer le milieu".

L'enseignement immédiat que fournit l'analyse de ce thème, c'est le nombre pratiquement égal d'étudiants "réalistes" et "idéalistes" de l'échantillon. Les premiers croient que l'allocation de bourses et l'envoi d'assistants techniques présentent <u>actuellement</u> les meilleurs avantages. Les seconds affichent un plus grand désir d'autonomie et d'"africanisation" dans l'enseignement supérieur.

Bourgoignie conclut sa thèse en des termes apparentés:

> "(1)...en principe et pour son bien, il conviendrait à la population intéressée de poursuivre ses études supérieures dans son propre milieu continental, dès lors qu'un enseignement lui est assuré, ayant toutes les garanties scientifiques. Une fois les études universitaires achevées, du moins un premier cycle supérieur, et en pleine maturité culturelle, elle gagnerait l'Occident, le Canada, pour un complément de culture et de spécialisation sans courir le risque d'une ambivalence aussi prononcée que celle répérée dans cette étude pour, au minimun, un boursier sur deux.
>
> (11)...en pratique cependant, dans l'état actuel des choses, une grande partie de la population étudiante issue de pays en voie de développement doit et devra encore passer par les canaux académiques des pays-hôtes au risque d'une certaine aliénation et d'un déracinement au retour dans le pays d'origine..."

Le secret de la réussite en matière de coopération internationale résulte de la convergence des intérêts au niveau des politiques des gouvernements, au niveau de l'administration et au niveau des principaux intéressés, i.e. les populations africaines. Ce recoupement n'apparaît que rarement et, le plus souvent, les populations doivent s'incliner devant des mesure politiques et administratives qu'elles n'appuient pas nécessairement. La conclusion sur laquelle on s'entend rappelle l'importance de marcher avec des béquilles plutôt que d'accepter la paralysie. L'expérience semble démontrer qu'il est préférable de s'accomoder de ce principe.

3.2.3. Attitude politique face au gouvernement du pays d'origine.

Avec le climat politique parfois mouvant des jeunes Etats africains, et dans la situation de future dirigeants qui est leur, les étudiants ne se trouvent pas dans des conditions idéales pour discuter des orientations politiques de leurs pays. On s'attendait à un nombre d'abstentions, de refus

de s'impliquer beaucoup plus marqué. Cette attitude ne prévaut en effet que dans 22.5% des cas (9/40 mentions), soit le même pourcentage que pour ceux qui se disent favorables à la politique d'ensemble de leur gouvernement. La majorité des étudiants interviewés (42.5%, soit 17/40 mentions) s'oppose, pour une raison ou pour une autre, aux prises de position de leur gouvernement ou à son orientation fondamentale. Deux Africains ne se sentent pas concernés par la politique et enfin, trois autres ont discuté de politique canadienne mais pas du tout de celle de leurs pays (s'agit-il d'une manière voilée de s'abstenir ou d'une mauvaise interprétation du thème à l'étude de la part des enquêteurs?).

Les étudiants africains en France reviennent eux aussi sur leur désaccord avec les politiques de leurs gouvernements. Soixante-trois pour cent (63%) d'entre eux s'affirment en conflit avec leurs dirigeants. Ces derniers, aux dires des étudiants, se coupent de la masse et ne recherchent que des intérêts personnels. Sur le pourcentage précédent, 45% ramènent les raisons de leur opposition à une divergence sur l'orientation politique à suivre (N'diaye, 1962:223). On peut rapprocher cette critique de celle qu'ils adressent aux dirigeants à qui ils reprochent de faire de l'élitisme, de se désintéresser des populations au lieu de les faire bénéficier de leur expérience. Une fois retournés au pays, ils rentrent dans les rangs et se coulent dans le moule de l'embourgeoisement (idem:107-108). Ces remarques ne manifestent pas beaucoup de mansuétude pour les dirigeants et les mesures qu'ils mettent au point.

Le comportement des étudiants de l'échantillon semble un peu moins radical. L'opposition au gouvernement regroupe cependant la majorité des voix. Une des attaques les plus violentes vient d'un Nigérian, fortement

déchiré par la guerre nigéro-biafraise qui ne s'en prend pas spécifiquement à la politique des dirigeants de son pays mais parle de façon plus générale.

> "La politique africaine actuelle, tout cela m'écoeure. Les décisions sont prises sans que les gens n'aient été consultés. Les principaux intéressés ne se rencontrent jamais autour d'une table pour discuter ouvertement des problèmes et tenter d'y apporter une solution. Non seulement on n'arrive pas à un compromis, mais rien n'est fait pour amorcer des discussions qui pourraient conduire à un compromis. L'unité africaine c'est une chose qui n'existe pas. Puisqu'on en parle, c'est donc signe que quelque chose ne tourne pas rond. On ne parle pas de l'unité dans une famille lorsque celle-là existe. On en parle quand elle n'y est pas".

Ces propos ne témoignent d'aucune tendresse. Les camarades de cet étudiant ne s'expriment pas tous en des termes aussi violents, ce qui ne les empêche pas de dire ce qu'ils pensent de leurs dirigeants. Un Dahoméen rencontré peu de temps après le renversement du gouvernement de son pays explique pour sa part: "Si on continue de cette façon, les militaires finiront par croire qu'ils ont tous les droits et que, parce qu'ils sont en position de force, cela leur confère l'autorité nécessaire pour décider de tout en matière gouvernementale. On ne peut continuer de fonctionner indéfiniment de cette façon". Cet étudiant s'insurge moins contre la politique de son pays que contre les procédés mis en oeuvre pour légitimer le pouvoir. Il dénonce néanmoins une pratique qui a porté les dirigeants à la tête du pays.

Les étudiants ont parfaitement conscience qu'ils risquent de devenir des éléments gênants pour les personnes en place au moment de leur retour. Cette crainte incite certains haut placés à réduire le plus possible le rayon d'action de ces jeunes intellectuels frais émoulus des universités d'Europe ou d'Amérique. Un Camerounais rapproche cette attitude de celle qui consiste

parfois à donner des postes à l'étranger à des membres du gouvernement pour les tenir éloignés du pays de peur qu'ils ne deviennent trop encombrants. Un Zaïrois croit que la meilleure façon de contrecarrer les tentatives d'éviction ou de corruption réside dans le retour massif des Africains chez eux, une fois leurs études terminées. "Plus il y aura d'étudiants qui retourneront (dans leur pays) et moins il y aura de possibilité de les corrompre. Il n'est pas possible de soudoyer indéfiniment toute une masse d'étudiants qui rentrent de l'étranger".

Devant ces réactions négatives, d'autres étudiants essaient de comprendre les motivations de leurs chefs de file et de trouver des compromis aptes à résoudre certains problèmes. Un Ivoirien admet la contestation des étudiants, mais leur recommande le respect de ceux qui dirigent les destinées des pays africains. Comme ses camarades, il s'indigne du fait qu'un ministre puisse gagner $2,000. par mois quand le revenu annuel du pays atteint à peine $200. par habitant. Les étudiants n'ont pas à tomber dans les mêmes excès, mais pour mener à bien leur entreprise, ils doivent d'abord exercer une auto-critique. Pour changer l'orientation politique, deux moyens s'offrent à eux: découvrir des terrains de discussion susceptibles de donner lieu à des modifications et d'apporter des réorientations fondamentales à la politique de l'Etat ou alors faire la révolution. Ce dernier procédé se ramène jusqu'à maintenant à la prise en charge du pouvoir par les militaires. Il ne porte pas fruit. La première solution est la meilleure. "Elle permet de respecter le pouvoir en place et en même temps de lui faire modifier ses orientations". Les autres étudiants qui se disent en bons termes avec leur gouvernement n'y mettent pas toutes les nuances de leur camarade, mais se contentent d'approuver les décisions gouvernementales dans leur ensemble.

Ceux qui s'abstiennent de prendre position en face de la politique de leur pays sont aussi nombreux que les précédents. Ils expliquent en partie leur attitude en se fondant sur le manque de renseignements qui leur permettrait de se prononcer. Ils ne reçoivent que peu de nouvelles de chez eux à ce sujet. Trois étudiants se sont par ailleurs servi de cet argument pour critiquer leur ambassade au Canada. D'après eux, les ressortissants du pays sont abandonnés à leur propre sort et l'ambassade ne s'efforce pas de leur procurer un minimum d'information sur ce qui se passe en Afrique. Ce qui sert d'explication à l'abstention des uns devient un motif supplémentaire de critique pour les autres. La crainte de représailles de la part du gouvernement s'ajoute au manque d'information dans les raisons invoquées pour justifier l'abstention. Une étudiante semble particulièrement effrayée à cette idée. Le danger de perdre sa bourse si elle émet des opinions politiques suffit pour lui enlever toute envie de le faire.

Déterminer le comportement des étudiants est une chose, mais essayer d'évaluer l'influence d'un séjour à l'étranger sur celui-ci en est une autre. Les enquêteurs n'ont pas interrogé les étudiants dans cette perspective. Cette lacune est regrettable, mais elle évite peut-être une série de confusions qui auraient pu s'introduire dans des discussions à caractère hypothétique.

3.2.4. Conseilleriez-vous à un ami de venir étudier au Canada?

Un thème riche de promesses qui tourne un peu court par manque de base statistique valable. Seulement vingt-quatre (24) entrevues renferment quelques renseignements sur ce sujet. De ce nombre, dix-sept (17) étudiants se prononcent affirmativement et le reste pencho pour l'autre partie de l'alternative. Malgré une expérience parfois insatisfaisante, les premiers continuent

d'affirmer qu'ils conseilleraient à un ami de venir se spécialiser au Canada. Le bilan plutôt négatif qu'ils ont dressé tout au long des entrevues ne les empêche pas de donner leur accord sur un éventuel séjour d'autres personnes. Dix-sept étudiants répondent "oui" à la formation au Canada, mais cette réponse s'est enrichie de leur propre expérience et ils l'inscrivent maintenant dans un cadre de référence précis.

Le choix du Canada comme lieu de spécialisation s'effectue à partir de trois sortes de considérations. Dans le premier cas, seuls ceux qui désirent se spécialiser dans des domaines qui ne sont pas couverts par les universités africaines devraient le faire au Canada. Par exemple, un étudiant dit: "Je conseillerais à un Ivoirien de venir au Canada s'il se spécialise dans certains secteurs techniques ou scientifiques. Les autres peuvent être étudiés sur place en Afrique". Un fait à noter cependant, c'est que les étudiants en Lettres ou en Sciences sociales par exemple ne reconnaissent aucun intérêt à venir étudier au Canada en médecine ou en agriculture parce que ses champs de recherche sont trop intimement rattachés aux besoins du pays et qu'ils éliminent en partie ce qui intéresse directement les Africains. Or les personnes concernées: techniciens en agriculture et médecins recommandent, eux, à leurs compatriotes de venir ici, même si "l'étudiant doit fournir des efforts personnels soutenus ou suivre certains cours en dehors du programme régulier (v.g. maladies tropicales)" comme le commente un Camerounais. Quoi qu'il en soit, les étudiants pensent, avec réalisme, que certaines disciplines académiques ne sont pas prioritaires dans leur pays et que ceux qui tiennent à travailler dans ce domaine devront partir à l'étranger. Il y a là un désir de réduire le nombre des départs à l'extérieur du continent africain.

Cet aspect rejoint le suivant: l'avantage de terminer d'abord un premier cycle universitaire ou de travailler avant de songer à se spécialiser à l'étranger. La seule différence d'avec les précédents vient du fait que ceux qui souscrivent à cette opinion ne font aucune référence aux matières qui se s'enseignent pas encore en Afrique. Le principe de base reste le même: éviter un trop long séjour à l'étranger parce qu'il "déracine" le jeune Africain. Un Zaïrois installé au Canada depuis six ans sans jamais être retourné chez lui cite son cas en exemple. Des situations semblables ne devront plus se reproduire, dit-il. La meilleure façon de les éliminer, c'est de retarder le départ de l'Afrique après le premier cycle universitaire alors que les étudiants auront acquis une plus grande maturité et qu'ils n'auront pas à faire quatre ou cinq ans à l'étranger avant de rentrer chez eux. Comme le propose également un Tchadien, le travail dans le pays d'origine rend plus tangibles les problèmes qui attendent une solution et encouragent plus l'étudiant à se perfectionner d'une part mais aussi à se perfectionner en pensant aux problèmes à affronter par la suite.

Les deux derniers étudiants se contentent d'ajouter qu'ils aviseront ceux à qui ils conseilleront de venir au Canada des difficultés qu'ils ont rencontrées sur place, qu'"avec de la volonté et du courage" ils sont parvenus à une certaine adaptation. "Il s'agirait moins d'une mise en garde que de renseignements d'ordre pratique pour parvenir à une adaptation un peu moins compliquée", d'affirmer un Dahoméen.

Ceux qui refusent de conseiller à un ami de venir étudier au Canada parlent "d'atmosphère asphyxiante et inhumaine" ou encore du manque de ressources financières des étudiants au Canada. Des Zaïrois se montrent particulièrement sensibles à cette question. Les conditions financières imposées

aux boursiers leur apparaissent trop contraignantes, n'assurant pas un minimum vital.

Ainsi donc, les étudiants africains acceptent l'idée de la venue de camarades au Canada, mais limitent cette dernière aux candidats à des disciplines qui ne s'enseignent pas encore en Afrique et, pour toutes les autres, à ceux qui s'inscrivent au deuxième ou au troisième cycles universitaires. Certaines réserves s'expriment ainsi. Les commentaires précédemment analysés laissaient prévoir une telle conclusion.

CONCLUSION

On a tenté, au début de ce travail, de situer les limites à l'intérieur desquelles s'inscrivait l'interprétation des données. Parvenu au terme de l'analyse, il n'est pas superflu de revenir quelques instants sur cette question, car elle conditionne en fait tous les résultats de l'enquête. On a d'abord dû réduire la portée de l'analyse aux Noirs Africains par suite de l'infime proportion de Maghrébins compris dans l'échantillon. On devrait d'ailleurs restreindre les conclusions aux Africains "francophones", car seulement dix entrevues sur cinquante et une ont été réalisées avec des "anglophones". L'échantillon pêche aussi par excès en accordant plus d'importance aux femmes qu'elles n'en ont en réalité -en termes quantitatifs bien sûr. Pourtant, des opinions apparaissent autour desquelles se cristallisent les remarques d'étudiants venus de pays différents avec des orientations fort diverses. S'agit-il de convergences ou de la circulation intense de quelques stéréotypes véhiculés dans un milieu qui tend à se replier sur lui-même? Il est douteux que la dernière explication soit la seule valable. Des enquêtes menées ailleurs et à des moments différents permettent une meilleure appréciation du présent travail.

Davis (1961:4) résume ainsi le portrait de l'étudiant africain aux Etats-Unis au moment où il a fait son enquête:

> "(The African student) was a 28-year-old single male from either Nigeria or Kenya who was beginning the junior year and was studying social sciences. He would like to stay in the United States long enough to earn a doctor's degree but expects, realistically, to return home after obtaining his master's degree".

En fait, d'un total de 1,533 étudiants d'Afrique noire, 24% sont originaires du Kenya et autant du Nigéria. Trois étudiants sur quatre sont célibataires et 68% des hommes. Trois étudiants sur quatre ont interrompu leurs études avant de se rendre aux Etats-Unis; la moitié ont enseigné. Un quart indique que leur père est décédé ou à sa retraite, un autre quart présente leur père comme agriculteur. Seulement un étudiant sur 10 est fils d'un employé du gouvernement.

Bourgoignie de son côté (1968:65-66) fait le profil des étudiants africains au Québec comme suit: le boursier est de sexe masculin dans 99% des cas, âgé de 23½ ans en moyenne, célibataire dans 80% des cas. Immédiatement avant sa venue au Canada, le boursier étudiait dans son pays. La scolarité moyenne acquise en dehors du Canada est de 13.6 ans. Le boursier désire séjourner ici durant environ 3½ ans. Les Noirs sont surtout inscrits pour l'obtention d'un grade universitaire, les Maghrébins pour un diplôme technique. Enfin les boursiers proviennent d'un milieu africain urbain dans 74% des cas.

Ces deux résumés se complètent l'un l'autre et ensemble peuvent être mis en relation avec les données de la présente enquête. Mais auparavant, dégageons les éléments qu'ils ont en commun. La prédominance du sexe masculin sur le sexe féminin est marquante dans les deux cas. Toutefois, les chiffres de Bourgoignie atteignent un pourcentage très élevé qui n'est pas celui du Canada en entier. Walmsley (1970:145), pour l'année 1968-69, donne au premier cycle la proportion de 49 femmes pour 423 hommes, (11.5%) et au deuxième cycle, celle de 19 pour 313 hommes (6%). La moyenne de ces deux niveaux ramène la proportion des étudiantes par rapport aux étudiants à 8.7%. En ce qui concerne l'état civil, le célibat l'emporte de loin(+ 75%) dans les deux enquêtes. Quant à l'âge moyen, il est assez nettement supérieur

aux Etats-Unis par rapport au Québec. Il ne faut pas oublier que la promotion de 1961 et celle de 1969 ne touchent pas exactement la même sorte de population. On peut comprendre que la scolarisation en Af. que débute de plus en plus tôt et se répand sur des nombres de plus en plus grands. Ceci a sûrement pour effet de réduire la moyenne d'âge à l'université.

Les résultats de Bourgoignie paraissent toutefois un peu bas par rapport aux données de l'enquête de 1969-70 qui établissent la moyenne d'âge à 1½ ans de plus. Ceci est peut-être attribuable au fait que Bourgoignie en arrive à un total de 80% de boursiers qui viennent à l'université aussitôt terminées leurs études secondaires. Dans le cas présent, ce pourcentage atteint à peine 70%. Donc, plus d'étudiants ont attendu (travaillé) avant d'entreprendre leurs études universitaires, ce qui accroît sensiblement leur moyenne d'âge.

Le pourcentage des femmes par rapport aux hommes arrive presqu'à tripler (23.5%) ce qu'il est en réalité (environ 8%). Mais ce n'est pas parce que les étudiantes sont moins nombreuses que leurs camarades masculins que leur opinion sur l'adaptation devient moins significative.

Comme dans les enquêtes auxquelles on a référé plus haut, le célibat concerne près des trois quarts des boursiers. De la même façon, la scolarité moyenne en dehors du Canada atteint 13 ans, soit à peu près ce que Bourgoignie a établi pour le Québec.

En accordant un plus grand nombre d'entrevues aux Nigérians et aux Camerounais, on considérait les deux groupes les plus importants d'étudiants originaires d'un même pays, les uns chez les "anglophones", les autres chez les

"francophones". De la même manière, le nombre plus élevé d'interviews avec des étudiants en lettres et en sciences sociales allait de soi puisque ces deux disciplines réunissent les effectifs les plus importants.

Bourgoignie rattache près des trois quarts des boursiers au milieu urbain africain. Si l'on se fie au nombre d'étudiants qui ont fréquenté l'école primaire au village et à ceux qui l'ont fait en ville, on arrive à une proportion de 50% et 43% environ. L'écart entre ces deux pourcentages (75% et 50%) provient peut-être de la définition que chacun -étudiants et chercheurs- en font.

Alors qu'aux Etats-Unis, Davis estime à un sur quatre et à un sur dix respectivement le nombre d'étudiants dont le père est agriculteur ou employé du gouvernement, ces proportions semblent s'inverser dans la présente enquête. Les pères exercent un métier à caractère traditionnel dans 31% des cas et un métier "moderne" dans 69% des cas environ. Enfin, par rapport aux 25% des Africains aux Etats-Unis dont le père est mort ou retraité, on trouve une proportion plus élevée (38.6%) d'étudiants africains au Canada dans la même situation.

Malgré les aléas rencontrés en cours de route, les grands traits de la population étudiante d'origine africaine démontrent que l'échantillon ne s'éloigne pas trop des principales caractéristiques -parfois assez imprécises- qu'établissent les documents de sources diverses sur les étudiants africains au Canada.

L'un des principaux objectifs de l'enquête visait à préciser les modalités de la transmission du savoir dans le cas d'une population étudiante étrangère, ou, si l'on veut, à déterminer l'impact d'un séjour d'étude au

Canada sur un groupe de jeunes originaires de l'Afrique. Les résultats acquis peuvent paraître décevants. C'était prévisible. Les moyens dont on disposait et les techniques auxquelles on a eu recours ne permettaient guère d'aller plus loin.

Il aurait fallu d'une part disposer du dossier antérieur de l'étudiant, connaître plus en détail, le ou les système(s) scolaire(s) par où il était passé avant d'arriver au Canada, établir le niveau où il se situait à l'arrivée ici et tester où il en est à son départ d'ici par rapport à un groupe d'étudiants canadiens de même catégorie et à un groupe d'Africains qui auraient poursuivi des études analogues en Afrique. Il aurait également fallu le suivre pendant quelques années au début de sa carrière professionnelle. Pareille recherche aurait exigé, plus qu'une simple entrevue avec un échantillon d'étudiants, l'usage d'une batterie de tests et le recours à des groupes témoins. C'eût été révélateur et assez inédit, mais combien exigeant en termes de moyens, de temps et de personnel à formation pluridisciplinaire.

En vue d'une éventuelle entreprise de ce genre, les résultats de la présente enquête restent acquis. Sans doute seront-ils également utiles, du moins faut-il l'espérer, aux étudiants africains eux-mêmes qui y ont collaboré ainsi qu'aux organismes qui se chargent de les accueillir au Canada.

ANNEXE

LES ETUDIANTS AFRICAINS AU CANADA

(Schéma d'entrevue codifié)

1. Situation antérieure.

   1.0. personnelle.

      1.0.0. identification: origine, statut civil, âge, langue, religion, lieu de résidence.

   1.1. familiale.

      1.1.0. métier du père et/ou de la mère.
      religion des parents (père et mère).
      langue des parents.

      1.1.1. position occupée au sein de la famille (aîné, cadet, benjamin).

      1.1.2. frères et/ou soeurs qui ont fait des études supérieures; endroit, discipline.

   1.2. académique.

      1.2.0. système d'enseignement des études primaires secondaires.

      1.2.1. langue d'apprentissage au primaire secondaire.

      1.2.2. endroit d'enseignement au primaire et au secondaire: village, ville, autre pays.

      1.2.3. temps mis à compléter le primaire secondaire.

      1.2.4. jugement personnel des résultats du primaire secondaire.

      1.2.5. enseignement supérieur: combien d'années après les études secondaires?

1.2.6. attitude des parents en face de l'enseignement supérieur; lequel était le plus favorable.

1.2.7. études supérieures ailleurs avant le Canada; discipline.

2. Situation actuelle.

2.0. académique.

2.0.0. depuis combien de temps au Canada?

2.0.1. changement d'université depuis le début du séjour.
changement de discipline depuis le début du séjour.

2.0.2. raisons du premier choix;
raisons du changement (s'il y a lieu).

2.0.3. appréciation des résultats académiques par rapport aux résultats du primaire et du secondaire.

2.0.4. principale lacune du système d'enseignement provincial canadien.

2.0.5. principale qualité du système d'enseignement provincial canadien.

2.0.6. quelle(s) est (sont) la (les) difficulté(s) majeure(s) rencontrée(s) à ce niveau.

2.0.7. différences entre le système canadien et le (les) système(s) antérieurement expérimenté(s).

2.0.8. ressemblances entre le système canadien et le(s) système(s) antérieurement expérimenté(s).

2.0.9. équipement est-il adéquat (documentation, laboratoires, bibliothèques et autres)?

2.0.10 attitudes des professeurs face aux étudiants;
attitudes des étudiants face aux professeurs;
en général (selon les Africains);
par rapport aux étudiants africains en particulier.

2.0.11 rapports avec le directeur de thèse (qualité et fréquence).

2.0.12 contacts avec des étudiants canadiens, étrangers, compatriotes dans le cadre des travaux académiques.

2.0.13 principale qualité des étudiants canadiens.

2.0.14 principal défaut des étudiants canadiens.

2.0.15 études plus ou moins faciles selon les contacts avec des: canadiens, étrangers, compatriotes.

2.0.16 comment envisager une réorientation du programme pour les étudiants africains ou étrangers.

2.1. familiale.

2.1.0. contacts avec la famille depuis le début du séjour; par quels moyens: lettres, voyages, visite de parents au Canada ou d'autres?

2.1.1. femmes et enfants sont-ils ici ou là-bas?

2.1.2. importance de demeurer en contact avec la famille; quels effets? connaissance d'un ami qui a perdu contact et effets sur son comportement.

2.1.3. contacts avec l'Afrique par le truchement des mass-media, conférences ou autres sont-ils suffisants?

2.2. financière.

2.0.0. famille subvient-elle aux besoins? source de financement au Canada.

2.2.1. bourse reçue est-elle suffisante?

2.2.2. ennuis financiers; amis qui en ont eu; influence sur leur comportement.

2.3. personnelle.

2.3.0. contacts avec des amis/ies et/ou des familles canadiennes; importance durant le séjour au Canada.

2.3.1. amitiés sentimentales; le mariage avec une Canadienne est-il pensable?

2.3.2. connaissance de confrères partis à la suite d'incapacité de vivre en milieu canadien.

3. Situation future.

3.0. personnelle.

3.0.0. possibilité d'établissement définitif au Canada sur proposition de travail rémunérateur et intellectuellement satisfaisant.

3.1. académique.

3.1.0. combien d'années encore au Canada?

3.1.1. études ailleurs après le Canada.

3.1.2. spécialisation canadienne est-elle suffisante pour le travail en pays africain?

3.2. sociale et politique.

3.2.0. travail envisagé une fois de retour en Afrique.

3.2.1. séjour au Canada utile en quel sens?

3.2.2. possibilité et termes d'une collaboration entre les pays africains et le Canada dans le domaine de l'éducation?

3.2.3. attitude face au gouvernement du pays d'origine avant le départ pour étudier à l'étranger et maintenant.

3.2.4. est-ce que vous conseilleriez à un parent ou à un ami de venir étudier au Canada?

4. Description et appréciation de l'atmosphère générale de l'entrevue.

4.0. circonstances de l'entrevue.

4.0.0. lieu (endroit publique, appartement, autres).

4.0.1. temps consacré à l'entrevue.

4.1. appréciation subjective de l'entrevue par l'enquêteur.

BIBLIOGRAPHIE

ADAMS, Walter, (ed.)

1968. The Brain Drain. Mc Millan, New York.

ANGLETERRE

1966. Overseas Students in Britain; for all who are interested in The Welfare of Overseas Students, British Council, London.

BOURGOIGNIE, Georges-Edouard,

1968. Continuité et discontinuité entre les situations coloniale et post-coloniale de l'Afrique francophone et celle de ses boursiers étudiant au Québec. Thèse de maîtrise. Université de Montréal. 213 p.

BURROUGHS, Franklin,

1964. Foreign Students at University of California at Los Angeles: A Case Study in Cross-Cultural Education. International Center of the University of Michigan.

CANADA

1969. Documents. Bureau Fédéral de la Statistique.

CHANDRASEKHARAIAH, K.V.

1969. Foreign Student Services and Foreign Student Problems in Canada. Archives nationales, Ottawa.

DAVIS, James M., RUSSEL, G. HANSON et BURNOR, Duane R.

1961. The Survey of the African Student: His achievements and his Problems. 72 p., (Sous les auspices du International Center of The University of Michigan).

ETATS-UNIS

1967. Digest of Educational Statistics. U.S. Department of Health, Education and Welfare, 116 p.

FRANCE

1967. Rapport d'activité 1964/66. Direction de la coopération culturelle et technique. Paris, 98 p.

KANE, Cheick Hamidou

1961. L'aventure ambiguë. Paris, Julliard. 209 p.

MAYNARD, Grace

1967. Overseas Students in Canadian Institutions of Higher Learning. Ottawa.

MERCIER, Anne

1960. The Parsonian Four Phases as a Conceptual Scheme for Understanding the Position of a Foreign Student in America. International Center of the University of Michigan.

N'DIAYE, Jean Pierre

1962. Enquête sur les étudiants noirs en France. Paris, Editions Réalités africaines. 315 p.

NOTES ET ETUDES DOCUMENTAIRES

1969. L'exode des cerveaux. La documentation française, no. 3598.

SINGH, Amar Kumar

1961. Indian Students in Britain. Ph.D. Thesis, London School of Economics.

UNESCO

1963. L'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique, p. 245; 277-284.

1966. Annuaire statistique 1965, p. 306-313.

1968. Annuaire statistique 1966, p. 251-252.

VIVANTE AFRIQUE

1963. Numéro consacré à l'enseignement supérieur. Sept.-Oct.

WALMSLEY, Norma

1970. Les universités canadiennes et le développement international. Association des universités et collèges du Canada, Ottawa. 333 p.

TABLE DES MATIERES

		Pages
AVANT-PROPOS		1
INTRODUCTION		3
I.	SOURCES ET TECHNIQUES UTILISEES	6
	1° Documentation	6
	2° Statistiques	12
	a- facteurs limitatifs	12
	b- tendances observées	17
	3° L'échantillon	33
	4° L'entrevue	39
II.	SITUATION DE L'ETUDIANT AFRICAIN AU CANADA	50
	1° Situation antérieure	50
	personnelle	50
	familiale	55
	académique	64
	2° Situation actuelle	86
	académique	86
	familiale	156
	financière	168
	personnelle	184
	3° Situation future	208
	personnelle	209
	académique	215
	sociale et politique	221

Pages

CONCLUSION..... 244

ANNEXE..... 249

BIBLIOGRAPHIE..... 253

TABLE DES MATIERES..... 255